

Urheberrechtliche Hinweise zur Nutzung Elektronischer Bachelor-Arbeiten

Die auf dem Dokumentenserver der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern (ZHB) gespeicherten und via Katalog IDS Luzern zugänglichen elektronischen Bachelor-Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit dienen ausschliesslich der wissenschaftlichen und persönlichen Information.

Die öffentlich zugänglichen Dokumente (einschliesslich damit zusammenhängender Daten) sind urheberrechtlich gemäss Urheberrechtsgesetz geschützt. Rechtsinhaber ist in der Regel¹ die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Der Benutzer ist für die Einhaltung der Vorschriften verantwortlich.

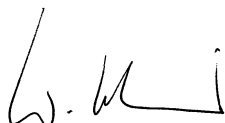
Die Nutzungsrechte sind:

- Sie dürfen dieses Werk vervielfältigen, verbreiten, mittels Link darauf verweisen. Nicht erlaubt ist hingegen das öffentlich zugänglich machen, z.B. dass Dritte berechtigt sind, über das Setzen eines Linkes hinaus die Bachelor-Arbeit auf der eigenen Homepage zu veröffentlichen (Online-Publikation).
- Namensnennung: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers bzw. der Autorin/Rechteinhaberin in der von ihm/ihr festgelegten Weise nennen.
- Keine kommerzielle Nutzung. Alle Rechte zur kommerziellen Nutzung liegen bei der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, soweit sie von dieser nicht an den Autor bzw. die Autorin zurück übertragen wurden.
- Keine Bearbeitung. Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Allfällige abweichende oder zusätzliche Regelungen entnehmen Sie bitte dem urheberrechtlichen Hinweis in der Bachelor-Arbeit selbst. Sowohl die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit als auch die ZHB übernehmen keine Gewähr für Richtigkeit, Aktualität und Vollständigkeit der publizierten Inhalte. Sie übernehmen keine Haftung für Schäden, welche sich aus der Verwendung der abgerufenen Informationen ergeben. Die Wiedergabe von Namen und Marken sowie die öffentlich zugänglich gemachten Dokumente berechtigen ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen und Marken im Sinne des Wettbewerbs- und Markenrechts als frei zu betrachten sind und von jedermann genutzt werden können.

Luzern, 16. Juni 2010

Hochschule Luzern
Soziale Arbeit



Dr. Walter Schmid
Rektor

¹ Ausnahmsweise überträgt die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit das Urheberrecht an Studierende zurück. In diesem Fall ist der/die Studierende Rechtsinhaber/in.

Bachelor-Arbeit
Ausbildungsgang Sozialarbeit
Kurs VZ 2012-2015

Fatbardhe Kukalaj

**Häusliche Gewalt in der Kindheit als Risikofaktor für die Gewalt im
Jugendalter**

Handlungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit und insbesondere der Schulsozialarbeit

Diese Bachelor-Arbeit wurde im August 2015 in 3 Exemplaren eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Sozialarbeit**.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialarbeiterisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialarbeiter/innen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2015

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Die vorliegende Bachelor-Arbeit widmet sich den komplexen Wirkungszusammenhängen der psychosozialen Entwicklung von Kindern, welche physische häusliche Gewalt erlebt haben und der Entwicklung der Jugendgewalt. Die Autorin wird von der Hypothese geleitet, dass Jugendgewalt durch die im Kindesalter erlebte physische häusliche Gewalt gefördert wird. Vor diesem Hintergrund gilt es folgende Fragen zu beantworten: Welche Risiko- und Schutzfaktoren beeinflussen das Auftreten von Gewalt im Jugendalter? Wie kann die Schulsozialarbeit auf der Handlungsebene intervenieren und präventiv wirken?

Gestützt auf eine Literaturrecherche, legt die Autorin ein Fundament zum Verständnis dieser Thematik, in dem sie die wichtigsten Aspekte der psychosozialen Entwicklung, der häuslichen Gewalt, der Jugendgewalt sowie der Interventions- und Präventionsmöglichkeiten darlegt. Anhand dieses Fundaments sowie weiterer Erkenntnisse aus der Forschung und Fachliteratur, kann ein Zusammenhang von Gewalt in der Kindheit und der Jugendgewalt aufgezeigt werden.

Auf der Handlungsebene werden die Möglichkeiten der Schulsozialarbeit vorgestellt. Hier wird ersichtlich, in welcher Form die Schulsozialarbeit und die Schule selbst auf die Jugendgewalt reagieren, intervenieren und präventiv wirken kann.

Dank

An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei allen Personen bedanken, die mich während dem Verfassen dieser Bachelor-Arbeit unterstützt und motiviert haben. Insbesondere möchte ich mich bei Fabian Berger, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Hochschule Luzern - Soziale Arbeit und Doktorand, welcher mich während der Kolloquiums- und Dispositionsphase sehr gut begleitet und unterstützt hat.

Der Dank geht insbesondere an Irene Müller und Martin Hafen, Dozierende der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, die mich im Rahmen eines Fachpoolgespräches bei der Festlegung des Themas unterstützt haben. Für die Inspiration für das Thema dieser Bachelor-Arbeit geht mein Dank an meinen Praktikumsanleiter, Andreas Lang und der Leitung der Schulsozialarbeit Basel-Stadt, Erwin Götzmann, sowie an die Dozierenden der beiden Module: Abweichendes Verhalten von Jugendlichen und Gewalt im sozialen Raum und im sozialen Nahraum.

Zuletzt aber ebenso sehr gilt mein herzliches Dankeschön meinem Mann und meiner Familie, für die mir entgegengebrachte Unterstützung, Motivation, Geduld und Ruhe!

Inhaltsverzeichnis

Abstract	4
Dank.....	5
Inhaltsverzeichnis.....	6
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	8
1 Einleitung.....	9
1.1 Ausgangslage	9
1.2 Motivation	9
1.3 Relevanz für die Soziale Arbeit	10
1.4 Fragestellungen	10
1.5 Adressatinnen und Adressaten	10
1.6 Aufbau der Bachelor-Arbeit	11
2 Gewalt und Aggression.....	12
2.1 Begriffsklärung der Gewalt nach der Weltgesundheitsorganisation	12
2.2 Begriffsklärung der Aggression und der Gewalt.....	13
2.2.1 Psychologischer Ansatz	14
2.2.2 Erscheinungsformen und Ausprägungen von Gewalt.....	15
2.3 Jugendgewalt.....	16
2.3.1 Die Entwicklung der Jugendgewalt.....	16
2.3.2 Zahlen der Jugendgewalt in der Schweiz	18
2.3.3 Jugendgewalt und Schule	19
2.4 Begriffsklärung der häuslichen Gewalt	19
2.4.1 Arten der häuslichen Gewalt.....	20
2.4.2 Geschichtlicher Diskurs zur Entwicklung von häuslicher Gewalt gegen Kinder	21
2.4.3 Häusliche Gewalt gegen Kinder.....	21
2.5 Risiko- und Schutzfaktoren.....	23
2.5.1 Begriffsklärung der Kompetenzen.....	23
2.5.2 Sozialisationstheorie.....	24
2.5.3 Entwicklungstheorie	24
2.5.4 Risikofaktoren in der Familie	27
2.5.5 Risikofaktoren des Lebensbereiches und der sozio-ökonomischen Benachteiligung.....	30
2.5.6 Risikofaktoren in der Schule	32
2.5.7 Risikofaktoren in der Peergroup	33
2.5.8 Risiko- und Schutzfaktoren der sozialen Lerntheorie.....	34
2.5.8 Resilienz.....	34
2.6 Zusammenhang zwischen Jugendgewalt und Gewalt in der Kindheit	37

3 Handlungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit	41
3.1 Kompetenzorientierte Familienarbeit.....	41
3.1.1 Das Kompetenzmodell.....	42
3.1.2 Kompetenzanalyse	43
3.1.3 Einsätze der Kompetenzorientierten Familienarbeit	45
3.2 Andere Präventions- und Interventionsmöglichkeiten	46
4 Handlungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit im Rahmen der Schule	48
4.1 Schule	48
4.2 Schulsozialarbeit.....	48
4.3 Früherkennung, Prävention, Intervention	49
4.3.1 Früherkennung	49
4.3.2 Prävention	49
4.3.3 Intervention	49
4.4 Grundprinzipien der Schulsozialarbeit	50
4.5 Arbeitsweise der Schulsozialarbeit.....	51
4.6 Gewalt an Schulen und Handlungen der Schulsozialarbeit.....	51
4.6.1 Soziales Kompetenztraining für gewalttätige Jugendliche.....	51
5 Schlussfolgerungen.....	58
5.1 Beantwortung der Fragestellungen.....	58
5.2 Relevanz für die Schulsozialarbeit.....	58
5.3 Schlussgedanken und Ausblick	59
Literaturverzeichnis- und Quellenverzeichnis.....	60

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1: Bedürfnispyramide nach Maslow (in Elke Garbe, 2015, S.96).....	30
Abb. 2: Zusammenhang von Ressourcen, Fähigkeiten und Kompetenzen (in Kitty Cassée, Barbara Los-Schneider & Han Spanjaard, 2009, S. 26).....	43
Abb. 3: Kompetenzbalance und ihre beeinflussenden Faktoren (in Kitty Cassée, Barbara Los-Schneider & Han Spanjaard, 2009, S. 49).....	44
Abb. 4: Drei Funktionen der Schulsozialarbeit (in Kurt Gschwind & Uri Ziegele in Sozial aktuell, 2010, S. 13).....	50
Tab. 1: Prozentzahlen von delinquenten Jugendlichen nach Stadttypus (in Oliver Steiner, Hector Schmassmann & Ueli Mäder, 2005, S. 30).....	31

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Die Familie ist das zentrale System für die primären Sozialisationsprozesse eines Kindes. Im familiären Alltag erwerben Kinder und Jugendliche in direkter Interaktion mit der primären Bezugsperson und mit der materiellen Umwelt ein Verhaltensrepertoire, das für ein gelingendes Leben und für das Bestehen in der Gesellschaft von nachhaltiger Bedeutung ist (Kitty Cassée, 2012, S. 11).

Barbara Kavemann und Ulrike Kreyssig (2013) beschreiben, dass häusliche Gewalt häufig schon bei der Familiengründung entsteht. Besonders intensiv scheint diese in der Partnerschaft mit Kindern zu werden. Die Mehrheit der befragten Mütter, welche von häuslicher Gewalt betroffen sind, meinten in der sogenannten Prävalenzstudie (Schrötte/Müller 2004), dass 50 % der Kinder die Gewaltausbrüche miterlebt hatten. Dabei ist gemeint, dass sie entweder selber die physische Gewalt erlitten oder bei den gewalttätigen Auseinandersetzungen der Erziehenden zugeschaut oder zugehört haben (S. 17). Die Prävalenzstudie (2004) bestätigte zusätzlich die international diskutierte These vom engen Zusammenhang zwischen der Gewalt in der Kindheit und im späteren Leben (S. 25).

Aus dem Forschungsbericht Nr. 5/09, vom Bundesamt für Sozialversicherungen (2008) geht hervor, dass bereits in frühen Phasen der Kindheit Anzeichen für aggressives Verhalten auftreten können. Der überwiegende Teil von Kindern lernt allerdings im Lauf des Aufwachsens, aggressives Verhalten durch sozial kompetentes Handeln zu ersetzen. Nur bei einem kleineren Teil verfestigt sich ein gewalttätiges Verhaltensmuster in der Jugendphase. Bei dieser Teilgruppe besteht ein erhöhtes Risiko, dass sich Gewalt und andere Verhaltensprobleme zeigen (S. 4). Dahingehend ist Prävention hilfreich, da es darauf abzielen soll, in der Familie, Kinderbetreuung, Schule, Nachbarschaft und der Freizeit positive Verhaltensweisen zu unterstützen, Ressourcen zu stärken und ein respektvolles Zusammenleben zu fördern (Manuel Eisner, Daniel Ribeaud, Rahel Locher, 2008).

Die Autorin dieser Bachelor-Arbeit wird von der Hypothese geleitet, dass Jugendliche bis zum obligatorischen Schulalter, welche in der Kindheit physische häusliche Gewalt erleben, im Jugendalter eher zu aggressivem und/oder gewalttätigem Verhalten neigen. Die Hypothese gilt es als Querschnittsthema der Arbeit zu betrachten.

1.2 Motivation

Die Autorin war während ihrer Praxisausbildung in der Schulsozialarbeit Basel-Stadt tätig und konnte dort Erfahrungen in der Arbeit mit Jugendlichen und Kindern sammeln. Neben der schwerpunktmässigen Beratungsarbeit, führte sie auch Interventionen mit Gruppen und Klassen durch und wirkte bei Projekten mit. Der ausschlaggebende Punkt für die Entscheidungsfindung war die Teil-

nahme an zwei Modulen der Hochschule Luzern für Soziale Arbeit. Diese beiden Module: Abweichendes Verhalten von Jugendlichen (Modul 309) und Gewalt im sozialen Raum und im sozialen Nahraum (Modul 307) beinhalteten, wie ihre Titel es schon verraten, das Thema der Gewalt und der Jugend sowie der häuslichen Gewalt. Dadurch wuchs die Motivation, mehr über diese Themen zu lernen. Es war daher naheliegend, dies im Rahmen der Bachelor-Arbeit in Angriff zu nehmen.

1.3 Relevanz für die Soziale Arbeit

Gemäss der UN - Kinderrechtskonvention (1989), mit der auch die Schweiz ein Übereinkommen hat, müssen Kinder gesund und sicher aufwachsen und in ihrer Entwicklung gefördert werden (UNICEF, 1989).

Der Berufskodex der Sozialen Arbeit bezeichnet dieses Übereinkommen über die Rechte des Kindes als eine Grundlage dessen. Weiter ist bei den Handlungsprinzipien die Norm des Schutzes vor Gewalt genannt (Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz, 2010, S. 10-14).

Die Soziale Arbeit kann grundsätzlich als eine Menschenrechtsprofession betrachtet werden. Gemäss Friedrich Albrecht (1999) haben die „International Federation of Sozial Workers“ (IFSW) und die „International Association of School of Social Work“ (IASSW) in Abstimmung mit den Vereinten Nationen, die Soziale Arbeit als „Human Rights Profession“, also eine Menschenrechtsprofession proklamiert. Die Grundlage der Sozialen Arbeit sind die Menschenrechte.

Grundsätzlich kann man die Soziale Arbeit, so Friedrich Albrecht (1999), als eine Menschenrechtsprofession betrachten. Laut Albrecht (1999) haben die „International Federation of Sozial Workers“ (IFSW) und die „International Association of Schools of Sozial Work“ (IASSW) in Abstimmung mit den Vereinten Nationen die Soziale Arbeit als „Human Rights Profession“ also als „Menschenrechtsprofession“ proklamiert. Die Menschenrechte werden hier als Grundlage der Sozialen Arbeit definiert.

Somit erklären sich, das Wohlergehen und die Integration von Menschen, als der Auftrag von Sozialarbeitenden.

1.4 Fragestellungen

Vor diesem Hintergrund ergaben sich folgende Fragestellungen:

1. Welche negativen Auswirkungen kann die physische häusliche Gewalt auf die Entwicklung und das Verhalten der Kinder bis zum 16. Jugendalter haben?
2. Wie können die Soziale Arbeit und insbesondere die Schulsozialarbeit auf der Handlungsebene intervenieren und präventiv wirken?

1.5 Adressatinnen und Adressaten

Diese Bachelor-Arbeit widmet Professionellen der Sozialen Arbeit, welche in der Kindern- oder Jugendarbeit tätig sind und an Personen, die sich für das Thema interessieren. Die Autorin wünscht

sich durch diese Arbeit eine Sensibilisierung des Themas und dass die Arbeit auch anderweitig auf Interesse stösst.

1.6 Aufbau der Bachelor-Arbeit

Bei der vorliegenden Bachelor-Arbeit handelt es sich um eine Fachliteraturarbeit, welche in sechs fünf Hauptkapitel gegliedert ist. Im Rahmen der Einleitung wird an die Thematik herangeführt, die Fragestellungen sowie die Hypothese werden erläutert und die Motivation der Autorin, dieses Thema zu bearbeiten, wird aufgezeigt. Hinzu kommen die Adressatinnen und Adressaten, an die sich diese Arbeit wendet.

Um die komplexen Wirkungszusammenhänge zu erfassen, legt der Kapitel 2 das Fundament zum Verständnis, der vorliegenden Bachelor-Arbeit. Hier werden die Grundlagen der Gewalt im Allgemeinen der häuslichen Gewalt, der Jugendgewalt, sowie eine Darlegung der Entwicklungstheorie geboten. Ausserdem wird die erste Fragestellung in diesem Kapitel beantwortet.

Im Kapitel 3 werden Handlungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit vorgestellt, gefolgt von Kapitel 4 wo die Handlungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit erläutert werden. Abschliessend können in Kapitel 5 nach der Erarbeitung der vorliegenden Arbeit, auch die zweite Fragestellung beantwortet werden. Anschliessend wird die Autorin die Bachelor-Arbeit mit einem Schlussgedanken und einem Ausblick beenden.

2 Gewalt und Aggression

Um die komplexen Wirkungszusammenhänge von physischer häuslicher Gewalt in der Kindheit, der Jugendgewalt und der Entwicklung von Kindern verstehen zu können, legt dieses Kapitel das Fundament zum Verständnis der vorliegenden Bachelor-Arbeit. So führt die Autorin in diesem Kapitel in die Grundlagen zur Aggression und Gewalt im Allgemeinen, der Jugendgewalt der häuslichen Gewalt und der Entwicklung von Kindern bis zum 17. Lebensalter ein. Die Einschränkung auf dieses Alter wurde aufgrund der im vierten Kapitel erklärten Handlungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit getroffen, die bis zu diesem Alter zuständig ist. Der Grund für die Eingrenzung auf die physische Gewalt wurde von der Autorin dieser Bachelor-Arbeit deshalb getroffen, weil psychische Gewalt schwerer zu identifizieren ist als die körperliche. Sie ist daher auch seltener Gegenstand der Forschung und öffentlicher Diskussion.

Das Spektrum psychischer Gewalthandlungen ist jedoch sehr umfangreich und die Narben, die sie hinterlassen, sind nicht selten gravierender und nachhaltiger als die von physischen Übergriffen und werden auch von den Betroffenen nicht selten als schwerwiegender empfunden (Siegfried Lamnek, Jens Luedtke, Ralf Ottermann und Susanne Vogl, 2012, S. 115)

Im Vergleich mit der psychischen Variante, handelt es sich bei der körperlichen Gewalt an Kindern um eine, bezüglich sichtbarer Folgen (z.B. Verletzungen) relativ eindeutigeren Form der Gewalt, die von helfenden Instanzen einfacher erkennbar sein kann und zum Handeln führt.

2.1 Begriffsklärung der Gewalt nach der Weltgesundheitsorganisation

Gemäss der Weltgesundheitsorganisation WHO (2003) wird Gewalt wie folgt definiert: «Der absichtliche Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichem körperlichem Zwang oder psychischer Macht gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft, der entweder konkret oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklung oder Deprivation führt» (S. 6).

Sie fügt weiter an, dass innerhalb dieser geregelten Definition die Gewalt je nach Kontext, in dem sie angewendet wird, in drei Unterkategorien unterteilt wird:

- Die Gewalt gegen die eigene Person: Hier geht es darum, dass die Tatperson und das Opfer die gleiche Person ist. Dies wird als Selbstmisshandlung oder suizidales Verhalten benannt.
- Die zwischenmenschliche Gewalt: Hierbei handelt es sich um die Gewalt zwischen Personen. Diese Gewalt wird folgendermassen unterteilt: Gewalt in der Familie und Paarbeziehungen, Gewalt unter Intimpartnern und Misshandlung älterer Menschen. Gewalt gegen Bekannte und Fremde, oder Gewalt am Arbeitsplatz und im institutionellen Umfeld wird in eine zweite Kategorie unterteilt.

- Die kollektive Gewalt: Diese Gewalt bezieht sich auf grössere Gruppen von Menschen, die Gewalt anwenden. Gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Gewalt werden hier unterteilt.

Diese genannten Kategorien können auf vier Arten der Gewalt ausgeübt werden: Durch die sexuelle oder psychologische Angriffe, Deprivation oder physische Angriffe, wobei sich diese Bachelor-Arbeit auf letztere eingrenzt (S. 7).

2.2 Begriffsklärung der Aggression und der Gewalt

Laut dem BSV (Bundesamt für Sozialversicherungen) (2011) umgreift Gewalt von jungen Menschen viele Möglichkeiten von aggressivem Verhalten. Von der psychischen und verbalen Gewalt bis zur sexuellen und körperlichen Gewalt. Hinzu kommen auch schwere Formen von Überfällen oder Totschlag und Mord (Bundesamt für Sozialversicherungen, 2011).

Klaus Hurrelmann und Heidrun Bründel (2007) erklären, dass die Aggression gegen eine Sache oder ein Lebewesen, im alltäglichen Sprachgebrauch aber neuerdings auch in der wissenschaftlichen Forschung, häufig gleichbedeutend mit dem Begriff der Gewalt verwendet werden (S. 11). Auch Ralf Rupp und Ulrich Knoll (2007) bestätigen, dass die Definition des Begriffes der „Gewalt“ relativ offen steht. Allerdings ist es wichtig die Begriffe „Aggression“ und „Aggressivität“ nicht zu verwechseln oder als dasselbe zu sehen, auch wenn logischerweise zwischen den beiden Begriffen ein Zusammenhang besteht. Somit ist die Aggressivität die potenzielle Bereitschaft zu aggressivem Handeln und Aggression die eigentliche Handlung oder der Übergriff selbst (S. 35).

Bereits im ersten „Internationalen Handbuch der Gewaltforschung“ wiesen Wilhelm Heitmeyer und John Hagan (2002) auf die Schwierigkeit der Definition dieser beiden Begriffe hin. Sie erklären allerdings, dass sich im Laufe der Geschichte die Vorstellung von der Akzeptanz und Legitimität von Aggression und Gewalt schnell und stark verändert hat. Die Veränderungen der moralischen, erzieherischen, rechtlichen, politischen und sexuellen Normen und Werte wandeln die Grenzen und Festlegungen zu stark, und machen die endgültige Definition des Begriffes schwer (zit. In Hurrelmann und Bründel, 2007, S. 12).

Rupp und Knoll (2007) erklären den Ursprung des Begriffes Gewalt mit dem Begriff „walten“ oder „verwalten“. Die Grundbedeutung lässt häufig eine negative Tendenz implizieren, da sie verkürzt bedeutet „als Kraft wirken“. Damit hat die Gewalt mit Macht zu tun, das bedeutet, mit der Befugnis oder dem Recht, über jemanden oder etwas zu herrschen. Im Gegensatz zur Gewalt ist der Ursprung des Begriffes Aggression wertneutral und bedeutet „herangehen“ oder „annähern“ (S. 35-36).

Gewalt ist also eine Ausseneinwirkung, die oftmals körperlicher Art sein kann, die geeignet oder dazu bestimmt ist, die Freiheit der Willensbildung aufzuheben oder zu beeinträchtigen. Für ein gewalttätiges Handeln ist zudem nicht unbedingt eine bewusste Handlung nötig. Schon kleine Taten, welche aus Gedankenlosigkeit oder Egoismus für die Befriedigung eigener Bedürfnisse geschehen, lassen sich unter dem Begriff der Gewalt eingliedern (ibid.).

2.2.1 Psychologischer Ansatz

Aus psychologischer Sicht haben sich laut Sophia Althenthalt et. al. (2008) drei verschiedene Modelle oder Theorien entwickelt, die die Aggression beleuchten.

Die erste, die erklärt wird, ist die psychoanalytische Theorie nach Sigmund Freud:

Neben dem Lebenstrieb haben alle Menschen auch einen Todestrieb. Dieser Trieb hat die Auflösung oder Zurückführung des Lebens in den anorganischen Zustand zum Ziel. Die Aggression wäre somit eine Äusserungsform des Todestriebes. Die Annahmen dieses Todestriebes sind allerdings noch umstritten, da der Psychoanalytiker Sigmund Freud den Todestrieb nicht nachweisen konnte. Zusammenhängend zum Todestrieb wird die ethologische (Verhaltens-) Theorie von Konrad Lorenz (1963) beschrieben:

Die Verhaltenstheorie wurde von Konrad Lorenz anhand seiner Beobachtungen an Tieren geschlossen. Nach ihm ist die Aggression eine Instinktausserung, die vier wichtige Funktionen erfüllt: Sie sorgt dafür, dass sich die Tiere über einen möglichst grossen Raum verteilen. Die besten und stärksten Tiere werden ausgewählt und somit werden die besten Verteidiger gekürt und die Rangordnung der Tiere wird damit definiert. Diese Theorie spielt heute eine eher geringe Rolle, denn die Übertragung tierischen Verhaltens auf Menschen ist zu problematisch und hält ernsthaften Überprüfungen nicht stand.

Die dritte Theorie kann als eine These betrachtet werden: Die Frustrations-Aggressions-These besagt, dass auf jede Frustration eine Aggression folgt. Eine Frustration entsteht, wenn ein Individuum bei einer zielgerichteten Handlung gehindert wird, oder bestimmte Bedürfnisse, Wünsche und Erwartungen nicht erfüllt werden und somit eine Enttäuschung entsteht und Aggression im Menschen weckt. Diese These ist zwar einleuchtend, wird aber eher als eine Möglichkeit gesehen. Der Mensch kann auf eine Enttäuschung aggressiv werden, muss es aber nicht. Sigfried Lamnek und Ralf Otterman (2004) führen des Weiteren aus, dass nicht aus jeder Frustration ein aggressives Verhalten bedingt. Schliesslich sind Frustrationen nicht etwas aussergewöhnliches, sondern regelmässiger Bestandteil sozialer Interaktionen (S. 73). Häufige Reaktionen von Menschen sind in solchen Fällen sind Depressionen, oder sich einen Rückzugsort zu suchen. Weiter erklären Lamnek und Otterman (2004), dass Frustrationen, die willkürlich, gezeiht der ungerechtfertigt erscheinen, eher Aggressionen hervorrufen (S. 73). In der dritten Theorie erläutern Althenthalt et. al. (2008) die Aggression als erlerntes Verhalten: Sie beschreibt die Aggression als ein Produkt des Lernprozesses eines Menschen. Es wird die Vermutung aufgestellt, dass Menschen aggressives und gewalttätiges Verhalten am Modell erlernen können. Diese These ist durch mehrere Modelle bestätigt worden. Der Mensch kann also aus dem Beobachten von symbolischen Modellen, aus Filmen oder Büchern, als auch aus realen Personen das gezeigte Verhalten übernehmen. Daraus kann man schliessen, dass, je öfter Gewalttaten betrachtet werden, umso mehr die Wahrscheinlichkeit steigt, dieses Verhalten selbst zu übernehmen (zit. in Althenthalt et. al., 2008, S. 189-191).

Hurrelmann und Bründel (2007) führen weiter an, dass Aggressivität eine angeborene menschliche Eigenschaft ist und in gewisser Weise zur menschlichen Antriebskraft gehört. Diese wird als eine Art Impuls beschrieben, die in bestimmten Momenten dazu führt, gegen Menschen oder Dinge zu

handeln. Wenn diese Eigenschaft tatsächlich ausgelebt wird, entsteht ein sogenanntes Umschlagen, welches die Aggressivität in eine Aggression wandelt. Die Handlungen, die dann folgen, zielen wiederum auf die absichtliche Schädigung eines Gegenstandes oder die absichtliche Verletzung eines Menschen ab (S. 11).

2.2.2 Erscheinungsformen und Ausprägungen von Gewalt

Klaus Hurrelmann und Heidrun Bründel (2007) unterscheiden zwischen individuelle, institutionelle und strukturellen Formen der Gewalt.

Individuelle Gewalt

Die individuelle Gewalt geht von einem Individuum aus und richtet sich gegen eine andere einzelne Person, gegen eine Gruppe oder eine Sache. Oftmals bleibt sie der Öffentlichkeit verborgen, da sie häufig im privaten Umfeld wie der Familie, der Verwandtschaft oder in Freundeskreisen geschieht. Sie hat meistens mit Machtausübung zu tun oder mit der Diskrepanz zwischen dem Wunsch nach Nähe, und gleichzeitiger Besorgnis um Kontroll- und Besitzverlust und äussert sich beispielsweise durch häusliche Gewalt, Vergewaltigung oder Misshandlung (S. 17). Die beschriebene Form der Gewalt lässt sich laut Hurrelmann und Bründel (2007) in folgende individuelle Gewaltarten unterscheiden:

- Physische Gewalt: Darunter ist eine Verletzung eines Menschen oder einer Gruppe durch körperliche oder andere Eigenschaften und mit Mittel, wie beispielsweise Waffen, zu verstehen (S. 18).
- Psychische Gewalt: Bei der psychischen Gewalt heben Hurrelmann und Bründel (2007) die Verletzung anderer Individuen durch Abwendung, Ablehnung, Abwertung, Vertrauensentzug, Entmutigung und Erpressung hervor (S. 19). Diese Form der Gewalt wird auch als verbale Gewalt beschrieben, da es durch Beleidigungen, Erniedrigungen oder Entwürdigungen mit Worten vollzogen wird.
- Sexuelle Gewalt: Bei sexuelle Gewalt werden sexuelle Handlungen gegen den Willen des Opfers erzwungen. Dies geschieht durch die Kombination von physischer und psychischer Gewalt.
- Geschlechterfeindliche Gewalt: Bei dieser Gewaltart wird durch das Zusammenwirken von physischer, psychischer, verbaler und sexueller Gewalt versucht, die geschlechtliche sexuelle Integrität von Männern und Frauen zu verletzen. Sie ist diskriminierend und erniedrigend für die betroffenen Opfer und versucht, ihre sexuelle Selbstbestimmung zu vernichten.
- Fremdenfeindliche Gewalt: Diese Art der Gewalt richtet sich gegen eine bestimmte Person oder Gruppe, welche einer bestimmten Religion oder Herkunftsgruppe oder Ethnie angehören (ibid.).

Institutionelle Gewalt

Als Institutionelle Gewalt erklären Hurrelmann und Bründel (2007) die Staatsgewalt oder Organisationen, die ein kollektives Abhängigkeits- oder Unterwerfungsverhältnis der Bürgerinnen und Bürger oder Mitglieder sichern möchten. Beispielsweise können hier Firmen, Bildungseinrichtungen als Ordnungsgewalt oder die Politik genannt werden. Mittels physischer und psychischer Festsetzungen (Regeln) in einer hierarchischen Verfügungsmacht, können bestimmte Verhaltensmuster erzwungen werden (S. 20).

Strukturelle Gewalt

Johan Galtungs (1975) zeigt auf, dass strukturelle Gewalt in sozial-räumlichen Strukturen eingebettet sind. Seine These ist, dass ein Sinngelbiet der strukturellen Gewalt sich erst dort ausbreiten und einbetten kann, wo bereits politische und wirtschaftliche Ungleichheiten bestehen (zit. in Oliver Steiner, Hector Schmassman & Ueli Mäder, 2005, S. 201).

2.3 Jugendgewalt

Nicht allzu selten kommen uns Vorurteile gegenüber Jugendlichen zu Ohren, welche sich hartnäckig in der Gesellschaft zu halten scheinen. Schon seit ewigen Zeiten hört man laut Denis Ribeaud und Manuel Eisner (2009) die Wehklagen über die „goldenen Zeiten“ als die Jugendlichen noch anständig und motiviert waren, Respekt und Verantwortungs- und Einsatzbereitschaft zeigten. Mit dem Verlauf der Jahre würden die Jugendlichen aber immer „schlimmer“. Nur kann wohl keiner sagen, wann diese „goldenen Zeiten“ geherrscht haben. Solche Aussagen sind sehr emotional prägend und bleiben so in der Gesellschaft bestehen. Durch die mediale Berichterstattung hat sich die Jugendgewalt oder im Allgemeinen die Devianz¹ (abweichendes Verhalten) der Jugendlichen zum Mittelpunkt der öffentlichen Diskussionen entwickelt (S. 3). Solche Meldungen stellen die Jugendlichen oftmals als gewaltbereitere und gewalttätigere Jugendliche dar, als sie es tatsächlich sind (S. 3). Ribeaud und Eisner (2009) möchten nicht negieren, dass diese gewalttätigen Jugendlichen tatsächlich existieren; allerdings ist es eine Notwendigkeit, die Wertesysteme einer Gesellschaft zu betrachten, welche sich fortlaufend verändern, und somit auch der Blick auf die Jugend. Deshalb soll der Gedanke an eine andauernde Verschlechterung nicht angenommen werden, denn ob eine solche negative Veränderung der Jugendlichen tatsächlich stattgefunden hat und laufend stattfindet, ist relativ.

2.3.1 Die Entwicklung der Jugendgewalt

Um solchen Vorurteilen, die im vorangehenden Kapitel erwähnt wurden, tatsächlich gerecht zu werden, haben Ribeaud und Eisner (2009) eine Studie vorgestellt, die helfen soll, das Phänomen differenzierter, nachvollziehbarer und auch nüchtern distanziert betrachten zu können (S. 3-4).

¹ Peter Lüsi (2008) definiert deviante Personen folgendermassen: «Gesellschaftsangehörige, welche mit ihrem Verhalten von den gültigen sozialen Normen in einem Ausmass abweichen, das die gesellschaftliche Toleranzgrenze überschreitet» (S. 131).

Die Studie der beiden Autoren (2009) hat zum Ziel, die Entwicklung der Jugendgewalt im Dunkelfeld, mit wissenschaftlich gültigem und verlässlichem Datenmaterial zu beleuchten. Die schon bekannten Daten zu diesem Problembereich sind basierend auf polizeiliche oder gerichtliche Quelle (Hellfeld) entstanden. Gemäss Ribeaud und Eisner (2009) können weitere Daten aufgrund methodischer Unzulänglichkeiten, etwa wegen unterschiedlichen Befragungsmethoden, Frageformulierungen, Strichprobenverfahren, nicht miteinander verglichen werden.

Die Grundlage zum Vergleich der Entwicklung bilden zwei streng identisch durchgeführte Befragungen in den Jahren 1999 und 2007 mit einer Stichprobe, die mit jeweils über 2500 Schülerinnen und Schülern aus neunten Klassen aller Bildungstypen des Kantons Zürich gemacht wurde (S. 7).

Zahlen der Jugendgewalt aus der Studie von Ribeaud und Eisner

Die Autorin dieser Bachelor-Arbeit interessiert sich besonders für die physischen Gewalterfahrungen in dieser Studie, weshalb sie die anderen Gewaltformen nicht beschreiben wird.

Grundsätzlich ergab die Dunkelfeldziffer, dass im Jahre 2006 anteilmässig etwa gleich viele Jugendliche Opfer ernsthafter Gewaltdelikte geworden waren, wie acht Jahre zuvor. Dementgegen hat sich die Gesamtzahl der Gewalttaten leicht vergrössert. Dieser Widerspruch lässt sich durch eine leichte Erhöhung des Anteils an Intensivopfern in den letzten Jahren erklären. Bei genauerer Betrachtung ist zu erkennen, dass die materiell motivierte Gewalt, in der es um Raub oder Erpressung geht, eine Abnahme des Opferanteils zeigt, während bei den anderen Deliktstypen stagnierende Raten festgestellt werden (S. 51).

In den Befragungen wurden Opfer-, Täter- und Beobachterraten getrennt. So konnten die Jugendlichen ihre Erfahrungen aus allen drei Perspektiven mitteilen. Sigfried Lamnek und Ralf Ottermann (2004) neigen Männer eher dazu ihre Opfererfahrungen zu leugnen, während Frauen die, die Opferrolle anerkennen. Somit besteht immer noch die Gefahr, dass die Aussagen durch die Betroffenen unterschiedlich bewertet werden (S. 65).

Zu den Gewalttaten, die jetzt vorgestellt werden, gehören: Sexuelle Gewalt und körperliche Verletzung mit oder ohne Waffe (S. 49).

- Sexuelle Gewalt: In dieser Kategorie zeigte sich eine eindeutige Zunahme, wobei berücksichtigt werden muss, dass hier die Täterperspektive fehlt (S. 62). Auffällig ist allerdings, dass sich die Altersstruktur der Betroffenen verändert hat. Aus den Befunden der Studie ist zu erkennen, dass ein markanter Zuwachs von sexualdelinquenten² minderjährigen Jugendlichen stattgefunden hat (S. 62).
- Gewaltdelikte: Mit dem Begriff Gewaltdelikte meinen Ribeaud und Eisner (2009) den Vergleich der Delikte an Leib und Leben aus der Kriminalstatistik und die Körperverletzungen aus ihren Befragungen. Aus den Hellfelddaten kommt eine Zunahme von 70 % auf. Wobei

² Der Begriff der delinquenten Jugendlichen wird von Steiner et. al. (2004) als strafbares Verhalten nach dem Schweizerischen Strafgesetzbuch. Dieses Verhalten kann sich in Vandalismus, Gewalt, Einbrüche, sexuelle Gewalt und einer weiteren Vielfalt von Verhaltensweisen (S. 28).

die Zahlen aus der Dunkelziffer³ eine eindeutige Abnahme anzeigen. Die konträre Entwicklung lässt sich anhand der deutlich erhöhten Anzeige- und Aufklärungsraten für diese Deliktgruppe erklären. Die Opferdaten bestätigen den Befund einer leichten Abnahme in diesem Bereich.

Auch im Bereich der „leichteren“ Delikte, oder den Delikten ohne Waffen, ist aus den Hellziffern auch eine deutliche Zunahme von 200 % ersichtlich. Auch diese Erhöhung lässt sich durch die deutlich erhöhten Anzeigeraten erklären. Somit kann die geschätzte Rate aus dem Dunkelfeld, welche 20 % Zunahme beträgt, als realistischer gesehen werden (S. 63-64). Karin Wittebrood und Marianne Junger (2002) erklärten, dass gerade bei leichteren Gewalttaten die strafrechtliche Relevanz interpretationsbedürftiger ist (zit. In Ribeaud & Eisner, 2009, S. 64).

Zusammenfassend halten Ribeaud und Eisner fest, dass die unterschiedliche Entwicklung des Hell- und Dunkelfeldes sich durch die Entwicklung der Anzeigeraten und der Aufklärungsquoten erklären. Wenn diese beiden Faktoren, die das Bild zu verzerren scheinen, berücksichtigt werden, stimmen die Zahlen der Hell- und Dunkelziffer wesentlich besser überein. Die tatsächlich kritischste Entwicklung zeigt die Sexualdelinquenz von Jugendlichen. Trotzdem kann man sagen, dass auch die physischen Gewaltdelikte eindeutig mit ca. 10 % zugenommen haben. Hierbei muss aber beachtet werden, dass es sich eher um geringfügige Taten handelt. Bei schweren, bewaffneten Gewalttaten ist eine Abnahme von 20 % zu sehen (ibid.).

2.3.2 Zahlen der Jugendgewalt in der Schweiz

Aus dem Jahresbericht der polizeilichen Kriminalstatistik (PKS) (2015) gehen Zahlen für unter Achtzehnjährige hervor, welche für Gewaltstraftaten gemeldet wurden. Die Gewaltstraftaten werden in drei verschiedene Kategorien aufgeteilt. Die erste, die der schweren Gewalt, beinhaltet schwere Delikte, die auch tatsächlich angewandt wurden, wie beispielsweise Tötungsdelikte, schwere Körperverletzungen oder Vergewaltigung. Bei den ersten beiden genannten Delikten werden die Formen der Taten aufgeteilt in Tötungsdelikte und schwere Körperverletzungen mit Schusswaffen, mit Schneid-/Stichwaffen, mit Schlag-/Hieb Waffen, mit Körpergewalt, mit anderen Tatmitteln, und Tötungsdelikte ohne weitere Angaben, die unbekannt sind. Weiter erkennbar unter dieser Kategorie ist die Vergewaltigung. In dieser ersten Kategorie beträgt die Zahl 125, unter 18 jähriger Personen. In der weiteren Kategorie der minderschweren Gewalt, wo es sich auch um angewandte oder zumindest angedrohte Gewalttaten handelt, werden Beteiligung an Angriff, Nötigung, Freiheitsberaubung/Entführung, Zwangsheirat, Freiheitsberaubung/Entführung schwerer Fall, sexuelle Nötigung, Drohung oder Gewalt gegen Beamte und Erpressung unterschieden. Eindrücklich ist hier der enorme Anstieg der Zahl von Jugendlichen, welche dieser Taten beschuldigt wurden. Es handelt

³ Lamnek et. al. (2012) erklären, dass mehrere Datenquellen zur Ermittlung von Gewalt zur Verfügung stehen: Polizeilichen Kriminalstatistiken geben das Hellfeld, der erfassten Abweichung und Kriminalität wieder. Sie sind abhängig von der Anzeige- und Meldebereitschaft der Bevölkerung und der Veränderung der Rechtslage (Gewaltschutzgesetz) und der jeweiligen Strafverfolgungsintensität. Gerade bei der Gewalt im sozialen Nahraum ist es jedoch die Melde- und Anzeigebereitschaft vergleichsweise gering, so dass von einem erheblichen Dunkelfeld nicht bekannter Devianz auszugehen ist (S. 115).

sich um 2173 unter 18-jähriger Personen. Bei der dritten Kategorie, welche auch zu den minder schweren Gewalttaten eingestuft wird, handelt es sich allerdings um die Androhung dieser Taten. Hier werden Drohung und Erpressung genannt, wobei die Zahl der Jugendlichen unter 18 Jahren hier bei 696 Personen liegt.

Gesamthaft wird die Zahl der beschuldigten Jugendlichen von Gewaltstraftaten in der Schweiz, für das Jahr 2014 bei 2483 Personen dargelegt (S. 37).

Hier muss noch erwähnt werden, dass es sich nur um registrierte Gewalttaten handelt, von Jugendlichen in der Schweiz, die auch angezeigt wurden. Es besteht offensichtlich noch eine grosse Dunkelziffer von Gewalttaten, welche unerkannt bleiben.

2.3.3 Jugendgewalt und Schule

Klaus Hurrelmann, Norbert Rixius und Heinz Schirp (1999) führen aus, dass im Zusammenhang mit Gewalt in Schulen Aggressivität, Dissozialität, vorsätzliche Angriffe und Übergriffe stehen. Die darauffolgenden gewaltvollen Tätigkeiten und Handlungen haben Schmerzen und Verletzungen von Schülerinnen und Schülern und Lehrpersonen, innerhalb und ausserhalb der Schule zur Folge. Diese Gewalttaten betreffen nicht nur Personen sondern auch schulische Gegenstände (S. 12).

Gemäss Mustafa Jannan (2010) kann Gewalt in der Schule in physische und psychische Gewalt aufgeteilt werden. Zu den physischen Gewalthandlungen im Kontext der Schule zählen Sachbeschädigungen oder Übergriffe. Die psychische Gewalt in der Schule wird in verbale und nonverbale Gewalt unterteilt, wobei „beleidigen“ und „Gerüchte über jemanden verbreiten“ zu der verbalen und das „Abwenden von jemandem“ oder „Ausschliessen“ zur nonverbalen Gewalt gehören (S. 13-15). Aus der Studie von Oliver Steiner, Hector Schmassmann und Ueli Mäder, die zum Gewaltverhalten von Jugendlichen in den Schulen von Basel, im Jahren 2001 gemacht haben, geht hervor, dass sogenannte Lebensvorwürfe von Schülerinnen und Schülern gegen einander zum Standard gehört. Das bedeutet, man muss so sein, wie die anderen es wollen, um nicht unter Gewalt leiden zu müssen. Dieses Verhalten scheint oftmals unter ausländischen Schüler/innen zu weilen. Steiner et. al. vermuten, dass dies bereits bestehende Etikettierungen⁴ als Selbstpräsentationen werden (S. 103).

2.4 Begriffsklärung der häuslichen Gewalt

Der Begriff häusliche Gewalt ist eher ein junger Begriff. Vreni Bänziger et. al. (2007) beleuchten in ihrem Handbuch für Medizin, Pflege und Beratung, dass vorerst in den 80er Jahren durch die Frauenbewegung das Thema aufgegriffen wurde. Damals lag der Schwerpunkt auf Männergewalt gegen deren Frauen oder im Allgemeinen auf die Misshandlung von Frauen. In den 90er Jahren wandelte

⁴ Aus den Unterrichtsfolien des Moduls 309 (Abweichendes Verhalten von Jugendlichen) nimmt die Autorin heraus, dass mit Etikettierung gemeint ist, dass ein Stigmata entstanden ist, in der von einer bestimmten Gruppe ein bestimmtes Verhalten erwartet wird. Durch die Erwartung kommt dieses Verhalten dann tatsächlich hervor (Sven Huber, Unterrichtsfolie: Grundlagen ausgewählter Theorien abweichendes Verhaltens, Folie 3, 2015).

sich der Begriff auf „die Gewalt in der Ehe und Partnerschaft“. Weiter wird angeführt, dass mittlerweile auch die Gewalt an Männern zu einem öffentlichen und politischen Thema geworden war. Zu der Klientel der Frauenberatungsstelle gehörten Frauen und Kinder, die von Gewalt betroffen waren. Es darf also nicht vergessen werden, dass auch die Kinder und Jugendlichen häufig direkt oder indirekt von der Gewalt betroffen sind. Bald waren weitere private und öffentliche Institutionen wie: die Polizei, Justiz, Sozialarbeit, Gesundheitswesen und die damaligen Vormundschaftsbehörden involviert. Diese Stellen wurden mit weiblichen und männlichen Betroffenen konfrontiert, wodurch bald ein neuer Begriff gefunden werden musste, der alle ansprach. Mit dem Begriff der „häuslichen Gewalt“ wurde ein gemeinsamer Nenner gefunden, der verschiedene Situationen beinhalten kann (S. 15). Bänziger et. al. (2007) merken an, dass die folgende wissenschaftliche Definition von „häuslicher Gewalt“ nach Andrea Büchler (1998) heute gebräuchlich ist: «Häusliche Gewalt umfasst jede Verletzung der körperlichen oder seelischen Integrität einer Person, die unter Ausnutzung eines Machtverhältnisses durch die strukturell stärkere Person zugefügt wird» (S. 16). Weiter erklären Bänziger et. al. (2007) von Marianne Schwander (2003) eine andere Definition der „häuslichen Gewalt“: «Häusliche Gewalt liegt vor, wenn Personen innerhalb einer bestehenden oder aufgelösten familiären, ehelichen oder eheähnlichen Beziehung physische, psychische oder sexuelle Gewalt ausüben oder androhen» (S. 16). Um auch die betroffenen Kinder in den Begriff der häuslichen Gewalt zu involvieren, wird eine weitere Definition eingebracht. Es handelt sich hier um eine beispielhafte Definition, welches von dem Interventionsprojekt „Halt-Gewalt“ in Basel in Zusammenarbeit mit der Polizei Basel-Stadt erarbeitet wurde. Diese fügen auch die psychische, physische oder sexuelle Gewalt zwischen Geschwistern, zwischen den Eltern und dem Kind, zwischen Verwandten oder Bekannten sowie den ehemaligen oder bestehenden Partnern der Eltern ein (Vreni Bänziger, Barbara Bass, Lu Decurtins, Marlene Eggenberger, Sandra Fausch & Marlene Fleischli, 2007, S. 16-17).

2.4.1 Arten der häuslichen Gewalt

Bänziger et. al. (2007) erklären fünf verschiedene Arten, welche in der häuslichen Gewalt vorkommen können. Diese werden unterteilt in physischer Gewalt, bei der es darum geht, das Opfer körperlich zu schädigen durch Schlagen, Würgen, Treten, mit einem Gegenstand Verletzen und ähnliches (S. 15). Siegfried Lamnek et. al. (2012) fügen noch weitere Beispiele hinzu, wie: Stossen, Treten, Schlagen, Boxen, mit Gegenständen Werfen, an den Haaren Ziehen, mit den Fäusten Prügeln, mit dem Kopf gegen die Wand Schlagen, mit Zigaretten Verbrennen, Prügeln mit Gegenständen, Attacken mit Waffen bis hin zum Mordversuch (S. 114).

In dieser Bachelor-Arbeit wird sich die Autorin auf diese Art der häuslichen Gewalt beschränken. Trotzdem ist es wichtig zu sehen, dass nicht immer nur die physische Gewalt existiert, und dass die Arten der Gewalt oftmals zusammenhängend sind.

Weiter legen Bänziger et. al. (2007) die psychische Gewalt dar, die mit Beschimpfungen, Erniedrigungen, Drohungen und anderen ähnlichen Handlungen einhergehen. Eine weitere erklärte Art ist

die sexuelle Gewalt, wo das Opfer zu sexuellen Handlungen gezwungen wird oder es zur Vergewaltigung kommt. Hinzu kommt noch die Soziale Gewalt, wo der Täter dem Opfer Kontakte verbietet, es sozial isoliert oder einsperrt. Die letzte Art, die genannt wird, ist die ökonomische Gewalt. Hier ist das Opfer finanziell vom Täter abhängig, es wird zum Arbeiten gezwungen oder ihm wird Geld entzogen (S. 17).

2.4.2 Geschichtlicher Diskurs zur Entwicklung von häuslicher Gewalt gegen Kinder

Nicht nur die Frauenbewegung sondern auch die Kinderschutzbewegung leistete einen grossen Beitrag zur gesellschaftspolitischen Problematisierung von häuslicher Gewalt. Hierbei ging es aber um die Gewalt gegen Kinder und die Durchsetzung von Grundrechten für Kinder. Es muss erwähnt werden, dass Gewalt in der Familie Jahrhunderte lang von der Gesellschaft akzeptiert war oder zumindest mehrheitlich toleriert wurde (Friedrich Lamnek, Jens Luedtke, Ralf Ottermann & Susanne Vogl, 2012, S. 28). Gemäss Lamnek et. al. (2012) fand die Begründung der gewaltförmigen Praktiken in der Familie nicht nur im Alltagsdenken statt, sondern auch in juristischen, pädagogisch-sozialtechnischen und religiösen Vorstellungen der Gesellschaft. So heisst es im Alten Testament: «(...) nur wer seine Kinder züchtigt, der liebt sie auch» (S. 29). Einen wichtigen Grundstein für das heutige Verständnis und den Umgang mit häuslicher Gewalt bildete dank sozioökonomischen Wandlungsprozessen die Trennung der privaten von der öffentlichen Sphäre. Hiermit ist gemeint, die Arbeitsteilung im 18. und 19. Jahrhundert, in der der Mann als „Ernährer“ der Familie und die Frau als Hausfrau und Spezialistin für Kinder gesehen wurden. So entwickelte sich eine Mutterchaftsideologie mit der Erwartung, dass die Mutter in ihren Kindern aufgehen sollte. Somit rückten auch die Denk- und Erlebniswelten der Kinder in den Vordergrund (S. 31). Erst Mitte der 1970er Jahre wurde häusliche Gewalt zunehmend als ein gesellschaftspolitisches Problem gesehen. So kam es dazu, dass auch das Problem der Gewalt gegen Kinder aus dem Tabubereich ausstieg und öffentlich zu einem Skandal-Thema wurde (S. 133).

2.4.3 Häusliche Gewalt gegen Kinder

Siegfried Lamnek et. al. (2012) führten eine telefonische Befragung zur Partnergewalt sowie zur Eltern-Kind-Gewalt durch, welche unter dem Aspekt der physischen Gewaltanwendung behandelt wurden. Sowohl die Partnergewalt als auch die Eltern-Kind-Gewalt sind mit Indikatoren zur leichten und schweren physischen Gewalt erfasst worden. Zu den Indikatoren der physischen Eltern-Kind-Gewalt gehörten: «(...) heftiges Wegschubsen des Kindes, Schlag mit der flachen Hand, Schlag mit der Faust und Schlag mit einem Gegenstand (....)» (S.114). Weiter erklären Lamnek et. al., dass es sich bei den leichten Formen der physischen Gewalt gegen Kinder, um Gewalthandlungen handelt, die teilweise von der Gesellschaft als „normal“ gesehen werden oder zumindest toleriert werden. Diese Handlungen sind „Erziehungsmassnahmen“ wie ein Klaps auf den Po, eventuell noch der leichte Schlag auf den Hinterkopf oder eine Ohrfeige. Genauso werden psychische Gewalthandlungen wie Liebesentzug, Drohungen, Nötigungen und Einschüchterungen als Erziehungsmassnahme eingesetzt. Gemäss Lamnek et. al. (2012) sind hier die Grenzen zwischen gesellschaftlich akzeptiertem Erziehungsverhalten und psychischer Gewalt fließend (S. 115). Die Vernachlässigung

ist in beiden Gewaltformen, der physischen und der psychischen, miteingeschlossen. Hinzu kommt, dass heute auch die Wahrnehmung der Gewalt zwischen den Eltern als psychische Gewalt gegen Kinder interpretiert wird (S. 133).

Die Autorin möchte diese Tatsache etwas näher beleuchten, damit die Auswirkungen von der miterlebten häuslichen Gewalt durch die Kinder erkannt werden können.

Miterlebte häusliche Gewalt

R. J. Gelles (2002) merkt an: «Das Miterleben von Gewalt liegt im Schnittpunkt zwischen Kindesmisshandlung und –vernachlässigung und häuslicher Gewalt» (zit. in Lamnek et. al., 2012, S. 133). Die miterlebte häusliche Gewalt ist auch aus sozialisationstheoretischer Sicht von Interesse, denn viele Studien haben bestätigt, dass viele Väter und Mütter, die ihre Kinder misshandeln, selbst von ihren Eltern misshandelt oder körperlich bestraft worden sind (Lamnek et. al., 2012, S. 133).

Gewalt zwischen Geschwister

Gemäss Lamnek et. al. (2012) werden „Raufereien“ zwischen Geschwistern nicht besonders ernst genommen, weshalb dieses Verhalten auch nicht besonders untersucht worden ist. Trotzdem sind solche „Raufereien“ die wohl am häufigsten vorkommenden innerfamiliären Gewalthandlungen. Laut einer Studie von M. A. Straus, R. J. Gelles und S. K. Steinmetz (1981) gibt es mehr gewalttätige Zwischenfällen zwischen Geschwistern als Eltern-Kind-Gewalt oder Gewalt zwischen Partnern. In der Studie kam heraus, dass 82 % der 733 untersuchten Kinder in einem Zeitraum von einem Jahr gegen ihre Geschwister gewalttätig geworden waren. Dabei wird das Verhalten von Jungen und Mädchen kaum unterschieden. Beide sind auf gleichsame Weise zur Gewalt bereit. Wobei beachtet werden muss, dass es in Mädchenhaushalten häufiger zu Gewalt zwischen Geschwistern kommt. Hinzu kommt die Abhängigkeit von der Anzahl zusammenlebender Geschwister. Je mehr Geschwister zusammen leben, umso gewaltvoller ist es zwischen ihnen. A. Habermehl (1999) behauptete, dass die Gewalt zwischen Geschwistern mit dem Älterwerden abnehmen würde. In der Regel handelt es sich bei den gewalttätigen Auseinandersetzungen um ein antagonistisches Verhalten mit Angriffs- und Gegenangriffsmustern, also eine wechselseitige Gewalt. Übergriffe wie stossen, schubsen, ohrfeigen sind gewissermassen „alltäglich“ und normal. Deshalb sprechen Experten, gemäss Lamnek et. al. von „normaler“ und „extremer“ Gewalt.

- Normale Gewalt: Normale physische Formen der Gewalt treten dann auf, wenn sich die Geschwister gegeneinander behaupten oder abgrenzen wollen und noch nicht gelernt haben, dies auf der verbalen Ebene zu meistern. Diese Tatsache unterstützt auch die von A. Habermehl beschriebene Abnahme der Gewalt während des Älterwerdens der Kinder.
- Extreme Gewalt: Die extremen physischen Gewaltformen unter Geschwistern werden als eine Folge von Hass und Rivalität gesehen, die es zum Ziel haben, der Schwester oder

dem Bruder Schmerzen zuzufügen oder sogar dessen Tod. Geschwister rivalisieren in vieler Hinsicht miteinander. Sie kämpfen für die Liebe und die Anerkennung der Eltern oder anderer Personen. Oftmals ist es der Mangel an Liebe oder Zuwendung, die zum Hass gegenüber dem bevorzugten Geschwister führen.

2.5 Risiko- und Schutzfaktoren

Die Autorin hat bis zu diesem Kapitel eine Einführung der Jugendgewalt und der häuslichen Gewalt dargelegt. Nun wird eine Einführung in die Entwicklung der Kinder bis zum Jugendalter vorgestellt. Damit kann ein Verständnis für den Aufbau von Kompetenzen hergestellt werden, welche während der von der Kindheit in die Jugend wechselnden Entwicklung gemacht werden sollten. Hinzu kommen solche Faktoren, die diese Entwicklung stören können oder die Schutzfaktoren, die zu einer positiven Entwicklung verhelfen können.

2.5.1 Begriffsklärung der Kompetenzen

Die Definition des Begriffes der Kompetenz wird folgendermassen erklärt:

Unter Kompetenz verstehen wir die Verfügbarkeit und die Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Ressourcen, die in konkreten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen und die von der sozialen Umwelt als akzeptabel bewertet werden (Hinsch & Pfingsten, 2002, zit. in Kitty Cassé, Barbara Los-Schneider & Han Spanjaard, 2009, S. 25).

Das Kompetenzmodell wurde in den Niederlanden entwickelt und stellt das entwicklungspsychologische Konzept sowie die Förderung von Kompetenzen in den Mittelpunkt. Dort wird die Definition sehr einfach dargestellt, indem beschrieben wird, dass Kompetenz bedeutet, über genügende Fähigkeiten zu verfügen und diese nutzen zu können. Somit kann erreicht werden, dass die Aufgaben, mit denen man im täglichen Leben konfrontiert wird, adäquat bewältigt werden können. Das bedeutet gemäss Cassée et. al. (2009), dass Kompetenz sich anhand der Angemessenheit von Verhalten in bestimmten Situationen im Leben bemessen lässt. Diese Bemessung kann aber nicht objektiv gemacht werden, sondern hängt von der in diesem Zeitraum bestimmten Normen und Werten der Gesellschaft oder der sozialen Umgebung ab. Erst wenn ein Gleichgewicht zwischen der zu erfüllenden Aufgabe und den dazu benötigten Fähigkeiten und Ressourcen entsteht, kann eine solche Kompetenz als erfüllt beurteilt werden (S. 25).

Die drei oben genannten Begriffe Ressourcen, Fähigkeiten und Kompetenz sind in diesem Zusammenhang von grosser Bedeutung. Allerdings werden sie häufig unterschiedlich definiert. Kitty Cassée et. al. (2009) meinen aber folgende Definitionen:

- Ressourcen: Durch Ressourcen wird die eigentliche Entwicklung ermöglicht. Ausserdem beinhaltet das Wort Ressource die Ausstattung, die sie mit sich bringt, um die Entwicklung überhaupt zu ermöglichen. Es werden interne und externe Ressourcen unterschieden. Zu den internen Ressourcen gehören laut Cassée et. al. (2009) die Mittel und Möglichkeiten, über die eine Person verfügt. Die internen Ressourcen können auch als Schutzfaktoren gesehen werden (S. 25).

Zu den Schutzfaktoren kommt die Autorin der Bachelor-Arbeit im nächsten Unterkapitel.

Die externen Ressourcen beschreiben Cassée et. al. die Ausstattung, Mittel und Möglichkeiten, die aus der Umwelt erschlossen werden (S. 25).

- Fähigkeiten: Fähigkeiten umschliessen alles, was eine Person denken, fühlen, wollen oder tun kann. Hierzu können auch Fertigkeiten einer Person oder die Motivation genannt werden.
- Kompetenz: Die Kompetenz kann als die konkrete Anwendung der genannten Fähigkeiten gesehen werden, wenn es eine Situation erfordert. Dieses Verhalten ist von der Umgebung und der Gesellschaft, in der es auftritt, akzeptabel (S. 26).

Das Kompetenzmodell ist ein Ordnungs- und Handlungsmodell, welches es ermöglicht, verschiedene Theorien und Inhalte zusammenzufassen und aufeinander zu beziehen. Gemeint sind Theorieansätze, die geeignet sind, um das Vorgehen der Kompetenzentwicklung zu verstehen und zu verändern. Wichtig zu beachten ist, dass dieses Modell auf jede Situation genau angepasst verwendet werden muss. Ansonsten könnte es den Eindruck der Simplifizierung bewirken. Deshalb muss Wissen aus unterschiedlichen Theoriebereichen einfließen und zwar so, dass dieses Wissen aufeinander bezogen werden kann. Dies ermöglicht die Ableitung einer begründeten und evidenzbasierten Intervention, die eine Kompetenzerweiterung ermöglicht (Cassée et. al., 2009, S. 27).

2.5.2 Sozialisationstheorie

Wie im oberen Kapitel schon erklärt wurde, steht das Kompetenzmodell im Zusammenhang mit der Sozialisationstheorie. Diese findet auch eine wichtige Rolle in der Entwicklung eines Menschen, da diese in wichtigen sozialen Systemen wie der Familie, der Schule und den Peergruppen stattfindet. Hier sind die Menschen in Interaktion mit Menschen und Dingen, mit und aus denen sie lernen und sich entwickeln (Cassée et. al., 2009, S. 29). Die Qualität der Sozialisationspraktiken, in die Kinder und Jugendliche involviert sind, ist für die Herausbildung von Handlungsfähigkeiten sehr relevant. Es geht dabei Wirksamkeitserfahrungen zu einem allgemeinen Handlungsmodell zu verdichten, dass sich aus den gemachten Erfahrungen, welche ein Mensch in seiner Umwelt (vor allem in der Familie oder der Schule) gesammelt hat. (M. Grundmann, 2006, zit. in Robert Gräfe, Marius Harring & Matthias D. Witte, 2015, S. 200).

Nun geht die Autorin dieser Bachelor-Arbeit auf aktuelle entwicklungstheoretische Konzepte ein, die auch die Entstehung von Ressourcen, Fähigkeiten und Kompetenz beschreiben.

2.5.3 Entwicklungstheorie

Cassée et. al. (2009) charakterisieren die Entwicklung eines Menschen als einen lebenslangen Prozess. In der Kindheit werden lediglich die Grundsteine für die weitere Entwicklung angelegt. Die Entwicklung kann im Ganzen als ein Prozess betrachtet werden, der andauernd ist und durch ver-

schiedene, ob negative oder positive Einflüsse geprägt wird. Diese Einflüsse werden gemäss Cas-sée et. al. nicht als einzelne Erfahrungen betrachtet, sondern viel mehr als eine lange Kette, die Auswirkungen auf die Gestaltung des Lebens eines jeden Menschen haben kann (S. 29).

Um nun eine Entwicklung unter normalen Umständen verstehen zu können, beschreibt die Autorin diese von der Geburt an bis zum Jugendalter.

Elke Garbe (2015) unterteilt die Entwicklung von Kindern zum Jugendalter in Alterseinheiten. Zuerst beschreibt sie die Entwicklung von 1 bis 3 Jahren, 4 bis 6 Jahren, die Latenzphase und die Pubertät und Adoleszenz.

1-3 Jahre: Gemäss Garbe (2015) entwickelt sich in den ersten Lebensjahren die psychische Struktur eines Menschen. Gemeint sind hauptsächlich die Regulierungsvorgänge wie Schlaf- und Wachzustände oder Erregung und Entspannung. Dabei ist die Unterstützung der Bindungsperson, beispielsweise der Mutter oder dem Vater, besonders von Wichtigkeit. Ohne diese Unterstützung wäre das Kind den äusseren und inneren Reizen vollkommen ausgeliefert. Durch bestimmte Situationen entstehen Erfahrungen, durch die das Kind lernt, sich selbst zu regulieren und mit der Umwelt umzugehen. Diese Erfahrungen werden eingeübt und gefestigt. Bereits in dieser ersten Phase der Entwicklung entsteht die Funktion der Spiegelneuronen, welche es dem Kind möglich macht, das Lächeln der Bindungsperson als positiv zu erkennen und zurückzulächeln. So erkennt es aber auch das ärgerliche Gesicht und verbindet dies sofort mit negativen Gefühlen. Garbe (2015) erklärt, dass die Spiegelneuronen sich im Kortex befinden und einen hohen Einfluss darauf haben, wie sich Neuronen im Kortex verknüpfen und damit Grundmuster von Reaktionen gespeichert werden. Das Kind sucht immer wieder Kontakt zur Bindungsperson. Wenn diese darauf reagiert, entsteht ein Austausch, der wiederum zu dieser Bindungsentstehung beiträgt. Es entsteht Empathie, nonverbale Kommunikation, das Kind beginnt zu lernen und die eigene Befindlichkeit wahrzunehmen. Ausserdem lernt es, durch die Gestik und Mimik der anderen, diese zu interpretieren und sich in andere hineinzusetzen. Auch wenn sich das Kind in einem hohen Erregungszustand befindet: die freundliche und zugewandte Mimik der Mutter bringt Beruhigung (S. 86). Eine Bindungsperson, die in der Lage ist, auf die Affekte des Kindes adäquat zu reagieren, ist die Voraussetzung dafür, dass auch das Kind dieses Verhalten lernt. Durch die Bindungsperson lernt das Kind, wie es sich selbst beruhigen kann. Dies ist über das empathische und feinfühliges Einwirken der Bindungsperson auf die Bedürfnisse des Kindes möglich. Das Kind lernt mit der Zeit, sich etwas von der Bindungsperson abzuwenden und alleine „die Welt zu erforschen“, kommt aber immer wieder zurück. Dabei macht es neue Erfahrungen, mit den schon gelernten zusammen. Diese neuen Erfahrungen möchte es aber mit der Bezugsperson teilen, deshalb kommt es immer wieder zurück. Zeigt die Bindungsperson eine geeignete Reaktion, so entsteht beim Kind das narzisstische Gefühl der eigenen Grandiosität, aus dem sich später das „Ideal-Selbst“ entwickeln kann. Hinzu kommen in dieser Phase die Entwicklung des eigenen Körperschemas, des Selbstgefühls, der Selbstgrenze, das Unterscheiden von innen (Subjekt) und aussen (Objekt) und der konstanten inneren Präsenz von wichtigen Bindungspersonen. Durch den Abschluss dieser Entwicklung weiss das Kind, sich selbst als „Ich-Selbst“ zu erkennen. Ausserdem können sie bis dahin zwischen Ich, Du und innen und aussen

unterscheiden. Bei Trennungsphasen von der Bindungsperson nutzen Kinder Übergangsobjekte, wie einen Teddy oder Schnuffeltuch, die die Präsenz der Bindungsperson aufrechterhalten und immer zur Verfügung stehen müssen (S. 88-89).

4-6 Jahre: In dieser Phase erweitert das Kind seinen Horizont des Wissens und somit die kognitiven Entwicklungsschritte. Es erforscht neue Dinge auf einem anderen Hintergrund. Besonders wichtig ist hier das Spielen, vor allem das symbolische Spielen, wie Rollenspiele. Somit wird eine „Als-Ob-Welt“ geschaffen, in der sich das Kind total auf seine Rolle und die Rollen seiner Mitspieler einlässt. Hiermit wird versucht die Welt zu verstehen und neue Erfahrungen zu sammeln. Hinzu kommt in dieser Phase die Gewissensbildung. Das Kind entwickelt sein eigenes Wertesystem, das hauptsächlich von den Eltern übernommen wird. Dies geschieht anhand des Modelllernens, wobei das Kind beispielsweise die Eltern beobachtet und dieses Verhalten oder Wertedenken übernimmt. Diese Verhaltensweisen werden übernommen, je nachdem, ob sie zu den „das gute Kind“ oder „das böse Kind“ gehören. Solche Einstellungen können sich durch das ganze Leben eines Menschen ziehen, indem man sich beispielsweise als liebenswerter Mensch kennzeichnet und so sieht. Diese Einstellung zu sich selbst wäre dann eine Ressource.

Ein weiterer wichtiger Schritt in der Entwicklung ist die Geschlechtsidentität. Mit spätestens drei Jahren versteht ein Kind, dass es zwei verschiedene Arten von Menschen gibt und lernt, was männlich und weiblich bedeutet. Das Kind fängt an, geschlechtsspezifisches Verhalten einzubringen. Durch die Beobachtung von Mädchen, Jungs oder Männern und Frauen fängt es an, sich daran zu lehnen und sich daran zu identifizieren. Je nachdem, welche Beobachtung es bei anderen weiblichen oder männlichen Personen macht, ob diese sich als weiblich oder männlich akzeptieren und so lieben wie sie sind, oder nicht, lernt das Kind, sich selbst so zu lieben, wie es ist oder eben nicht (S. 91).

Latenzphase: In dieser Phase findet die Konsolidierung der frühen Entwicklungsschritte statt. Die hauptsächlichen Beschäftigungen sind die Schule, das Finden von Freunden, das Lernen und Hobbies zu entwickeln. Nun haben neben den bisherigen Bindungspersonen auch die Freunde einen wichtigen Stellenwert für das Kind. Die Einstellung über die Welt differenziert sich und geht weiter hinaus. Die Einflüsse, die in dieser Phase zu Stande kommen, werden oft unterschätzt, denn in der Schule willkommen zu sein, als Spielkamerad begehrt zu werden oder ausgegrenzt zu werden oder vom Lehrer gemobbt zu werden, einen grossen Einfluss auf die Entwicklung des Selbstwert- und des Bindungssystems hat (S. 93).

Pubertät und Adoleszenz: In der Phase der Pubertät und Adoleszenz kommt es zur Lockerung der neuronalen Verknüpfungen. Somit kann eine Neu- oder Umorientierung stattfinden. Die früheren Entwicklungsschritte werden nochmal überarbeitet und gefestigt. Auch das Wertesystem wird differenzierter, indem die Jugendlichen der Frage des Sinnes des Lebens nachgehen. Das Wertesystem der Eltern kann nun hinterfragt werden und sich in eine positive oder negative Art verändern. Auch die Bindung zu den Eltern wird gelockert und umgestaltet.

Die Sexualität entwickelt sich zur Geschlechtsreife, erste Erfahrungen mit einer oder einem Geschlechtspartner werden von der Phantasie schrittweise in die Realität gewandelt. Nun geht es darum, sich über die Zukunft Gedanken zu machen und Berufspläne auszuhandeln. Wichtig zu wissen

ist, dass diese Phase sehr labil ist und sehr krisenbehaftet sein kann. Es kommt zu Gefühlsschwankungen, Affektausbrüchen und emotionalem Rückzug. Auch Trauer und Ungeduld können sich mit der Angst und der Freude, die Kindheit zu verlassen, vermischen. Hier ist es auch wichtig, dass auch die Eltern loslassen können und eine neue Art von Beziehung zu ihren Kindern gestalten (Elke Garbe, 2015, S. 93-94)

Die Autorin der Bachelor-Arbeit hat eine Beschreibung der Entwicklung von Kindern bis zum Jugendalter vorgestellt, wie sie im normalen Fall verlaufen sollte. Da eine solche Entwicklung aber nicht häufig besteht, da viele Störungen auftreten können, geht die Autorin weiter zu den Risikofaktoren, die während der Entwicklung von der Kindheit bis zum Jugendalter bestehen können und Einfluss auf ein gewalttätiges Verhalten haben können.

Dies bestätigt die Aussagen von Klaus Hurrelmann, Norbert Rixius und Heinz Schirp (1999), die besagt dass niemand gewalttätig oder aggressiv geboren wird. Die verschiedenen Einflüsse, die während des Lebens und der Sozialisation eines Menschen einwirken, haben eine grosse Auswirkung darin (S. 13).

2.5.4 Risikofaktoren in der Familie

Gemäss Garbe (2015) steigt die Kindesmisshandlung bei zunehmender ökonomischer Verschlechterung. Der psychische Druck wegen Arbeitslosigkeit lässt beispielsweise die Aggressivität des Vaters gegenüber seiner Partnerin und seinem Kind steigen. So kann es schnell zu Brüllereien, Zuschlagen oder Prügeln kommen, wenn die Gewaltbereitschaft andauernd vorhanden ist. Für viele Kinder, deren Eltern arbeitslos sind, gehörten solche Situationen zu den alltäglichen Erfahrungen. Grundsätzlich ist es das Ziel der Eltern, mit ihren Kindern alles richtig zu machen, aufgrund verschiedener Überlastungen erreichen sie dieses Ziel allerdings nicht immer. Nachdem sie eine Reaktion gezeigt haben, die sie eigentlich gar nicht zeigen wollten, werden sie oft von Schuldgefühlen geplagt, was wiederum den Stresspegel noch weiter in die Höhe treibt. Aus Anpassungsdruck und um die lebensnotwenige Bindung zu ihren Eltern zu bewahren, nehmen die Kinder die von den Eltern gebauten Schuldgefühle auf sich. Diese Tatsache schwächt die weitere Entwicklung des Kindes (S. 63). Die Kinder versuchen nun, unauffälliger zu sein oder im anderen Falle kann es zu Eskalationen kommen.

Die Zahl der überforderten Eltern ist gemäss Garbe (2015) in den letzten acht Jahren um rund ein Drittel gestiegen. Besonders die Doppelbelastung von Beruf und Familie und die mangelnde Anerkennung scheint hier von Bedeutung zu sein (S.64).

All diese Stressoren können dazu führen, dass die Kinder in den frühen Lebensjahren keine Erfahrungen von Sicherheit und Bindung machen können, oder zumindest nicht ausreichend. Damit fehlen basale entwicklungsfördernde Faktoren. Kinder, die traumatisierende Kindheitserfahrungen gespeichert haben, brauchen erneut die Erfahrung von Sicherheit in der Bindung, um den Wachstumsfaden wiederaufzunehmen. Erst wenn sie den Halt in der Beziehung mit den Eltern erlebt haben, können sie ihre Angst vor erneuter Verletzung überwinden (S. 58).

John Bowlby (2008) und Mary Ainsworth (1978) unterscheiden folgende drei Bindungsmuster:

- Sichere Bindung: Wenn die Bedürfnisse eines Säuglings feinfühlig und adäquat von der Bezugsperson beantwortet werden, kann eine sichere Bindung entstehen. Die Bindungspersonen müssen in Angst- und Stresssituationen dem Kind Rückhalt bieten und als Zufluchtsort dienen. Das Kind sollte sich geschützt, geborgen und getröstet fühlen, wobei der Drang nach neuen Entdeckungen nicht unterdrückt werden darf. Bei einer sicheren Bindung sind die Bezugspersonen sensibel, aufmerksam und feinfühlig. Kinder, die sicher gebunden sind, werden als fröhlich, kooperativ und anpassungsfähig beschrieben und müssen sich ihre positive Zuwendung von den Bezugspersonen nicht erkämpfen (S. 101).
- Unsichere Bindung: Gemäss Mary Ainsworth (1978) besteht die unsichere Bindung dann, wenn ein Säugling sich bezüglich der Bindungspersonen nicht sicher ist. Das bedeutet, er weiss nicht, in wie weit er sich auf diese verlassen kann. Dies kommt vor, wenn die Anzeichen, die vom Säugling ausgehen, manchmal erkannt werden und die Bindungsperson feinfühlig und zuverlässig darauf eingeht, ein anderes Mal aber das Gegenteil passiert und keine oder eine ablehnende Reaktion von der Seite der Bindungsperson kommt. Somit entwickelt sich eine unsicher-ambivalente Bindungsqualität. Säuglinge mit einer solchen Bindungsqualität reagieren auf das Verlassenwerden mit einem Bindungsverhalten, welches lautes Weinen, intensives Klammern an der Bezugsperson und verweigern deutlich die Trennung von dieser Person. Auch wenn die Bindungsperson wieder zurückkehrt, fällt es dem Säugling sehr schwer, sich wieder zu beruhigen (S. 101). Dazu kommt, dass die betroffenen Kinder sich gehemmt fühlen, ihrem Entdeckungsdrang nachzugehen oder diesen auszuleben. Sie werden auch später unsicher und wissen nicht, wann sie vertrauen sollten. Sie denken eher negativ über sich selbst und erwarten auch, dass andere negativ über sie denken. Somit kämpfen sie andauernd um Aufmerksamkeit ihrer Eltern oder ihrer Bezugspersonen, indem sie versuchen sich so zu verhalten, dass es diesen gefällt (Mary Ainsworth, 1978, S. 101-102).
- Unsicher vermeidende Bindung: Damit sich zwischen dem Kind und der Bindungsperson eine unsicher vermeidende Bindung entwickelt, verhält sich die Bindungsperson immer zurückweisend auf die Bedürfnisse des Kindes. Der Säugling erkennt sehr bald, dass er sich in Bedrohungssituationen nicht auf die Bindungsperson verlassen kann, da er keine Nähe, Schutz oder Geborgenheit erhält. Wenn dieser Säugling von der Bindungsperson getrennt wird, reagiert er kaum, zeigt keinen Trennungsprotest, läuft der Bindungsperson nicht nach und weint nicht. Auch wenn die Bindungsperson wieder zurückkehrt, reagiert das Kind vermeidend, ablehnend, indem es die Person nicht begrüsst oder beachtet. Solche Kinder nehmen auch später im Leben nur ungern Hilfe von anderen an und streben nach unbegrenzter Selbständigkeit (Mary Ainsworth, 1978, S. 101-102).

Bei immer wieder brechender Beziehung zur Bindungsperson gelingt es dem Kind nicht, ein Grundvertrauen in die Welt aufzubauen. So kann das Bindungsverhalten total zusammenbrechen. Jugendliche lassen sich nicht mehr auf Beziehungen ein und werden schwer zu erreichen. Für die Mitmenschen werden sie als schwierig und belastend oder kaum aushaltbar gesehen. Der Jugendliche bildet sich Meinungsgefüge darüber, dass Erwachsene nicht verlässlich sind und dass sie sich nur noch auf sich selbst verlassen können. Infolgedessen isolieren sie sich oder entfernen sich.

Gemäss Garbe (2015) ist der Mensch ein „soziales Rudelwesen“, der eine Ursehnsucht nach Beziehungserlebnissen hat (S. 47-48).

Ein weiterer Risikofaktor in der Familie ist die Misshandlung, durch die Eltern oder andere Familienmitglieder. Wie schon in den oberen Kapiteln häufig erwähnt wurde, unterscheidet auch Garbe (2015) die psychische und physische Misshandlung. Letztere, welche die Autorin dieser Bachelorarbeit besonders interessiert, beinhaltet gemäss Garbe (2015) das Schlagen mit Gegenständen, Verbrennen, Kneifen, Schubsen, Stossen, Festbinden, Einsperren und zum Essen Zwingen. Zur psychischen Misshandlung zählen verbale und nonverbale Entwertungen, Missachtungen, Ausgrenzungen, Beschimpfungen und Bestrafungen durch Schweigen. Aus einer Studie der Universität Bielefeld, die im Jahre 2013 durchgeführt wurde, geht man davon aus, dass Gewalterfahrungen zu enormen emotionalen Problemen führen, die sich auf das Wohlbefinden und das Selbstvertrauen sowie die Selbstwirksamkeitserfahrungen von jungen Menschen auswirkt (S. 41-42).

Oftmals sind die Eltern überfordert und erleben eine Hilflosigkeit, eine Wut oder Ohnmacht gegenüber dem Verhalten ihres Kindes und reagieren aus dem Affekt. Um aber ihren Willen trotzdem umsetzen zu können und die Situation und sich selbst zu regulieren, misshandeln sie das Kind. Es gibt allerdings auch Eltern oder einfach Personen, die ihr inneres, narzisstisches Gleichgewicht über das Quälen des Opfers zu regulieren gedenken. Somit ist es wichtig für diese Personen, dass das Opfer leidet und danach wieder Annäherungsversuche startet. So können sie sich mächtiger fühlen. Aber nicht nur diese Gründe für die Gewaltanwendung in der Familie sind wichtig. Eine weitere sehr interessante Ursache für Gewalt gegenüber den Kindern sind die eigenen Misshandlungserlebnisse. Gemäss Garbe (2015), die auf Wolfgang Wöllers Studie, von 2009 hinweist, haben Untersuchungen gezeigt, dass tatsächlich nachgewiesen werden konnte, dass Eltern, die selbst in misshandelnden Familien aufgewachsen sind, auch selbst Gewalt anwenden. Das heisst, dass Kinder, die Gewalt erlebt haben in der Familie, lernen das aggressive Verhalten der Eltern als angemessenes Erziehungsverhalten anzusehen und dies nach dem Motto „Das hat mir nicht geschadet, das schadet auch nicht meinen Kindern“ rechtfertigen (S. 42).

Natürlich ist auch die sexuelle Misshandlung ein Risikofaktor in der Familie. Diese kommt in den meisten Fällen nicht abrupt zustande, sondern wird schleichend und für das Kind anfangs kaum bemerkbar in die Beziehung eingeführt. Das Kind empfindet die Zuwendung anfangs noch gut, doch diese wandelt sich zunehmend in komische, eklige und unangenehme Empfindungen. Der Täter versucht, dem Kind einzureden, dass das, was er tut, schön ist, dass es das darf aber trotzdem darüber schweigen soll. Dies führt beim Kind zu einer Sprachverwirrung. Die Qualität von Bindung und Bedrohung werden für das Kind sehr verwirrend und führen zu Gefühlen von Scham und Schuld und der Bedürftigkeit von Bindung und Zuwendung. Solche Erlebnisse können im späteren Leben zu Problemen in der Partnerschaft führen oder zu verschiedenen Krankheiten wie Persönlichkeitsstörungen, Depressionen, Sucht und Schmerzerkrankungen (Elke Garbe, 2015, S. 45).

Genauso riskant für die gesunde Entwicklung eines Kindes ist die Vernachlässigung. Gemäss Garbe (2015) brauchen Kinder für ein gesundes Wachstum ein ausgewogenes Mass an Stimulierung von aussen. Diese sollte ihnen die Explorationsbedürfnisse als auch die Bindungsbedürfnisse befriedigen. Die Vernachlässigung geschieht, indem die Bindungsperson kaum Interesse an ihrem

Kind zeigt und ihm kaum Reize bietet. Dazu nehmen sie kaum körperlichen oder emotionalen Kontakt zu ihren Kindern auf. Hierdurch entsteht eine Bindungslosigkeit, Gefühlsunterdrückung, verminderte Fähigkeit zur Empathie, Neigung zu Gewalt und Delinquenz und eine verringerte Lernfähigkeit.

Die Grundbedürfnisse eines Säuglings müssen erfüllt werden. Geschieht dies nicht ausreichend, kann es zur Traumatisierung des Kindes führen, wobei diese umso stärker ist, je jünger der Säugling ist.

Auf der folgenden Abbildung zeigt die Bedürfnispyramide nach Maslow (siehe Abbildung 1).

Bedürfnispyramide nach Maslow

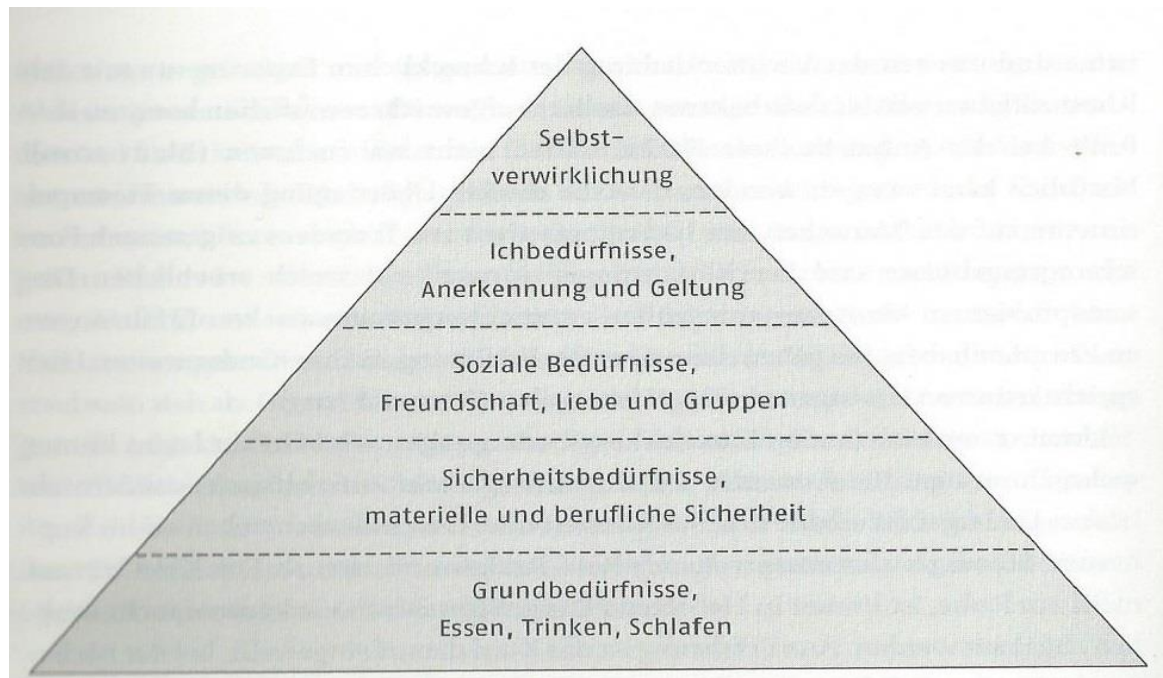


Abbildung 1: Bedürfnispyramide nach Maslow (Quelle: Elke Garbe, 2015, S.96)

Im untersten Balken der Pyramide sind die Grundbedürfnisse zu sehen, wie sie auch für einen Säugling von Bedeutung sind. Doch auch die Sicherheitsbedürfnisse und die Sozialen Bedürfnisse sind schon während der Säuglingszeit für die gesunde Entwicklung von Relevanz. Verständlicherweise führt ein geringes Mass an körperlicher Versorgung wie der Ernährung bei einem Säugling schnell in eine lebensbedrohliche Situation, die bei ihm auch einen traumatischen Stress auslösen kann. Doch auch die unzureichende Kleidung und Betreuung, die Maslow unter den Sicherheitsbedürfnissen einstuft, sind relevant. Und auch der dritte Balken aus der Maslowschen Pyramide, welcher mit Sozialen Bedürfnissen betitelt ist, ist schon im Säuglingsalter für die gesunde Entwicklung zu beachten. Das Kind braucht emotionale Zuwendung, positive körperliche Berührungen sowie kognitive Anregung (Elke Garbe, 2015, S. 45-46).

2.5.5 Risikofaktoren des Lebensbereiches und der sozio-ökonomischen Benachteiligung

Oliver Steiner, Hector Schassmann und Ueli Mäder (2005) vom Institut für Soziologie der Universität Basel haben in den Jahren 2003 und 2004 zusammen mit der Hochschule für Pädagogik und der Sozialen Arbeit beider Basel die Aspekte des sozialen Wandels und des Gewaltdiskurses von

Jugendlichen untersucht und dokumentiert. Gemäss dieser Forschungsstudie prägt der Wohnort die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sehr und kann daher auch als Risikofaktor aufgeführt werden. Die demographischen und ökonomischen Zusammensetzungen werden gemäss Steiner et. al. (2005) von der Industrie- und Migrationsgeschichte der Nachkriegszeit bestimmt. Sie unterteilen Basel in vier Zonen:

1. (Typ A) Die Altstadt Grossbasel, Vorstädte (Quartiere, die im Stadtzentrum liegen, aber eine unterdurchschnittliche Bevölkerungsdichte aufweisen und durch einen eher tiefen Anteil an ausländischen Bewohnern gekennzeichnet sind).
2. (Typ B) Innenstädtisch-durchmischte, mittelständische Quartiere, die rund um das Stadtzentrum liegen und eine überdurchschnittliche Bevölkerungsdichte aufweisen. Hier lebt ein grosser Teil von Rentnerinnen und Rentnern und eher ein kleiner Teil ausländischer Bewohner.
3. (Typ C) In den Gründerzeiten war dieser Teil der Stadt als Arbeiterquartier bekannt und weist heute einen hohen Anteil an jugendlichen Bewohnern auf. Hier leben viele Ausländerinnen und Ausländer und es herrscht eine sehr hohe Bevölkerungsdichte.
4. (Typ D) Vorstädtische, gutsituierte Wohnquartiere, die etwas abseits des Zentrums liegen und den grössten Anteil an Jugendlichen sowie Rentnerinnen und Rentnern aufweisen. Hier befindet sich die geringste Bevölkerungsdichte und am wenigsten ausländische Bewohner.

Nachfolgend ist die Anzahl und der Anteil (in Prozent) von jugendlichen Delinquenten aufgeteilt nach den Stadttypen zu sehen.

Prozentzahlen von delinquenten Jugendlichen nach Stadttypus

Stadtteiltyp	Anzahl jugendlicher Delinquenter	Anteil jugendlicher Delinquenter
Typ A	5	3,5%
Typ B	41	28,9%
Typ C	64	45,1%
Typ D	23	16,2%
Ausserhalb Basel-Stadt	9	6,3%
Total	142	100%

Tabelle 1: Prozentzahlen von delinquenten Jugendlichen nach Stadttypus (Quelle: Oliver Steiner, Hector Schmassmann & Ueli Mäder, 2005, S. 30).

Der Lebensbereich ist meistens mit der sozioökonomischen Lage des Menschen verbunden. Die Chancengleichheit hat sich in den letzten Jahren, gemäss Garbe (2015), besonders für sozioökonomisch benachteiligte Kinder und Jugendliche stark verschlechtert. Auch wurde inzwischen der Zusammenhang zwischen psychischer Erkrankung und Stresserfahrungen und niedrigen sozioökonomischen Lebensbedingungen bestätigt. Bereits in den 1990er Jahren wurde in den USA entdeckt, dass Kinder, die in Armut aufwachsen, ein bis zu zwei Drittel erhöhtes Risiko haben, als Jugendliche und Erwachsene in schwerwiegende Problemsituationen mit Drogensucht und kriminellem Verhalten zu geraten oder psychische Krankheiten zu erleiden (S. 62). In einer Gewaltstudie in Deutschland im Jahr 2013 ist nachgewiesen worden, dass sozial benachteiligte Kinder, um 2.5-

4 Mal mehr die Erfahrung von verbaler oder physischer Gewalt in der Familie machen, als Kinder aus einer sozioökonomisch privilegierten Lage.

Die Benachteiligung wird von den betroffenen Kindern deutlich wahrgenommen und lässt sie darunter leiden.

Grundsätzlich ist also zu sagen, dass die Tatsache, dass Kinder, die unter traumatisierenden Entwicklungsbedingungen aufwachsen und damit einen Dauerstress erleiden müssen, auf die Familie zurückzuführen ist, in der sie hineingeboren worden sind (S. 63).

2.5.6 Risikofaktoren in der Schule

Wenn man die Schule von heute mit früher vergleicht, verbringen heutige Kinder und Jugendliche immer mehr Zeit in der Schule oder in Bildungseinrichtungen jeglicher Art. Somit rückt der Stellenwert der Schule, neben der Familie, für die Entwicklung der Kinder immer mehr ins Zentrum. Im Hinblick auf den sozialen Wandel und den sicher immer wieder verändernden Lebensbedingungen der heutigen Familien hat sich auch der alltägliche Lern- und Lebensraum der Schule verändert, wobei er die letzte, noch pflichtige Institution für Kinder und Jugendliche ist. Nicht nur die Erziehungsarbeit, sondern auch die Bildungsarbeit wird immer mehr zur hauptsächlichen Aufgabe der Schule. Ihre Rolle wird immer breiter, weshalb die heutigen Lehrpersonen neben den fachlichen und didaktischen Kenntnissen häufiger spezielle pädagogische Handlungskompetenzen aufweisen. Die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler müssen auch in der Schule befriedigt werden. Dies wird durch offene und produktivere Raumgestaltung zu ermöglichen versucht. Sie sollen die Möglichkeit erhalten, Neues auszuprobieren, Erfahrungen zu sammeln, aus denen sie dann lernen und sich selbstverwirklichen können. Gleichzeitig ist es aber wichtig, dass sie Fähigkeiten entwickeln, die ihnen beispielsweise ein soziales Verantwortungsbewusstsein, Teamfähigkeit, Konfliktlösungskompetenzen und Selbstsicherheit verschafft (Robert Gräfe, Marius Harring & Matthias D. Witte, 2015, S. 81)

Robert Gräfe et. al. (2015) erklären aber, dass die Institutionen der Schule nicht allzu selten mit der Erfüllung dieser Bedürfnisse überfordert sind. Alleine schafft sie es nicht, einen wertvollen Beitrag zu einer ganzheitlichen, lebensweltorientierten und nachhaltigen Bildung zu leisten (S. 88-89).

Alexandra Marx (2001) erklärt, dass die Schulleistungen für einen grossen Teil der Schülerinnen und Schüler ein grösseres oder kleineres Problem darstellen. Sie geht davon aus, dass die mangelnden schulischen Erfolge durch die positive Wertschätzung durch deviantes (abweichendes) Verhalten kompensiert werden. Weiter weist sie auf empirische Befunde hin, die zeigen, dass eine stärkere Einbindung in devianten Peergruppen durch gesammelte Effekte von schlechten Schulleistungen und sozialer Ablehnung in der Schule entstehen. Die soziale Einbindung darf gemäss Marx (2001) auch in der Schule nicht vernachlässigt werden (S. 27). Trotzdem wird genau diese wichtige Aufgabe von Oliver Steiner, Hector Schmassmann und Ueli Mäder (2005) als kritisch bewertet. Steiner et. al. (2005) erklären, dass die Schule noch obrigkeitsstaatlich geregelte und klar gelenkte und beaufsichtigte Strukturen aufweist, in der zwar die Wissensvermittlung eindeutig stattfindet, jedoch eine zeitgemässe demokratische Erziehung nicht ermöglicht wird (S. 204). In den 90er Jahren wurde in Österreich eine Studie vorgenommen, bei der herauskam, dass sich die Schülerinnen und Schüler nur selten mit der Lehrerschaft als gleichwertig empfanden. Die strukturelle

Gewalt und die fehlende demokratische Alltagsstruktur an Schulen funktioniert als eine Art Basis für die Gewalt, die in der Schule stattfindet (S. 204-205). Diese Basis oder „Nährboden“ der Schule für die Gewalt wird durch die hierarchisch strukturierten Gruppenbildungen legitimiert (S. 128). Besonders wichtig ist der Abbau dieser strukturellen Gewalt an Schulen deshalb vonnöten, weil genau hier, in der Schule, das zukünftige soziale System vorprogrammiert wird (Oliver Steiner, Hector Schmassmann und Ueli Mäder, 2005, S. 204-205). Weiter führen Steiner et. al. aus, dass die Schule über Stereotypen der Geschlechterrollen die offene Entwicklung von Jungen hemmt. Letztendlich reproduzieren Schulen durch die Handlungserwartungen und Leistungsanforderungen Prozesse der sozialen Selektion. Diese wiederum scheint auf die Schülerinnen und Schüler als strukturelle Gewalt einzuwirken. Trotzdem dürfen gemäss Steiner et. al. (2005) gewalttätige Jugendliche nicht als leistungsschwach angesehen werden. Die Auswertungen der von Steiner et. al. (2005) durchgeführten Studie zur Gewalt in der Schule deckten sich auch mit anderen Studien, die gezeigt hatten, dass einige gewalttätige Jugendliche durch gute Schulleistungen auffielen (S. 128-129). Dies könnte auch im Zusammenhang mit der Wichtigkeit einer Ausbildung zu tun haben. Für die Jugendlichen, welche an der Studie teilgenommen haben (hauptsächlich gewalttätige Schülerinnen und Schüler), hat die Ausübung einer Berufslehre im Gegensatz zur Schule einen hohen Stellenwert. Die Bedeutung der Berufsbildung scheint aufgrund der später entstehenden Statusposition immer wichtiger zu werden. Hier werden die Jugendlichen (häufig) von der Normalität der institutionalen Ordnung eingeholt. (S. 129).

2.2.7 Risikofaktoren in der Peergroup

Die sogenannten Peers sind Jugendliche des gleichen Alters, die sich in einer Gruppe zusammensetzen. Gemäss Alexandra Marx (2001) nehmen die Kontakte zu den Peers ab dem zwölften Lebensjahr enorm zu und erreichen ihren Höhepunkt in der Adoleszenz. Die Peergruppe übernimmt eine wichtige Rolle in dieser Zeit. Für die Entstehung von Gewalt kann sie eine vermittelnde, verschärfende oder abfedernde Funktion übernehmen. Dabei scheinen aber eigene Verhaltenspräferenzen einen Einfluss auf die Wahl der Peergruppe zu haben. Aggressive Kinder und Jugendliche tendieren eher dazu, sich in Netzwerken mit devianten Jugendlichen einzulassen. Die eigenen Verhaltensweisen passen so besser in das Milieu einer solchen Gruppe. Durch den Eintritt in eine Peergruppe, die auch selbst aggressives Potential aufweist, wird das eigene Verhalten verstärkt und bleibt kontinuierlich, da es hier in der Gruppe, akzeptiert, anerkannt und stabilisiert wird (S. 26). Aber auch die soziale Ausgrenzung oder Inkompetenz im Kindesalter kann den Anschluss an eine deviante Peergruppe fördern. Es gibt auch Kinder, die sich in einer solchen Gruppe zum ersten Mal in ihrem Leben geliebt und geschätzt fühlen und soziale Anerkennung erhalten (S. 27). Das gewalttätige Verhalten in der Peergruppe wird durch solidarisches oder provokativ-reaktives Verhalten (im Sinne von einem „fairen Kampf“) von den betroffenen Jugendlichen legitimiert. Durch ein solches Verhalten kann sich die Gruppe auch definieren und von anderen Gruppen abgrenzen. Verhält sich ein Mitglied der Gruppe nicht gleich, wie die anderen, wird er nicht mehr als loyal gesehen und gerät unter hohen Konformitätsdruck. Es ist also eindeutig, dass auch in Peergruppen das Thema Macht nicht fehlt und die Mitglieder jeweils in einer Herrschaftsbeziehung zueinander stehen. Oliver Steiner, Hector Schmassman und Ueli Mäder (2005) erklären weiter, dass sich diese Macht an der

Gewalttätigkeit messen lässt. Das bedeutet, je brutaler und aggressiver ein Mitglied handelt, umso höher ist der Status dieses Mitgliedes in der Gruppe. Somit wird in der Gruppe eine Art Institution mit dem Sinn der Gewalt gebildet (Oliver Steiner, Hector Schmassmann & Ueli Mäder, 2005, S. 130).

2.2.8 Risiko- und Schutzfaktoren der sozialen Lerntheorie

Die Autorin dieser Bachelorarbeit interessiert sich besonders für das Lernen am Modell nach Albert Bandura (1979).

Gemäss Dieter Frey und Martin Irle (2002) liegt diese Lernform dann vor, wenn Individuen infolge der Beobachtung eines Modells kognitive Fähigkeiten, Regeln oder Verhaltensmuster erwerben, die zuvor nicht Bestandteil ihres Repertoires waren (S. 280).

Der Psychologe Albert Bandura entwickelte im Jahre 1979 die Theorie des sozialen Lernens. Frey und Irle (2002) erklären, dass der Mensch zum Symbolisieren, zum vorausschauenden Denken und zur Selbstreflexion in der Lage ist. Anhand dieser Prozesse ist es ihm möglich, von einem Modell zu lernen. Durch die Selbstreflexion erkennt der Mensch die Selbstwirksamkeit und ist in der Lage, sich zu überlegen, wieviel Anstrengung er in ein entsprechendes Verhalten investieren muss, wieviel Ausdauer er dafür benötigt, welche Wirkung dieses Verhalten für ihn selbst hat und wie er mit eventuell auftauchenden Rückschlägen fertig werden kann (S. 278).

Im Jahre 1961 führte Bandura sein sogenanntes „Bobo Doll Experiment“ durch. Dabei zeigte er 36 Mädchen und 36 Jungen im Alter zwischen drei und sechs Jahren ein Video, auf dem eine Studentin (eine junge Frau) zu sehen war. Die Studentin verhielt sich äusserst aggressiv, indem sie sich auf eine solche Bobo Doll (Puppe) setzte, auf sie einschlug, sie kickte, schubste und sie dabei laut und wütend anschrie. Danach wurden die Kinder einzeln in den Raum hineingelassen, wo sich die Bobo Doll befand und die Studentin vorher aufgenommen worden war. Die Kinder erkannten die Puppe sofort und schlugen, kickten, schubsten und setzten sie sich auf die Puppe. Dabei schrien sie laut und wütend, auf die gleiche Weise, wie sie es auf dem Video beobachtet hatten. Bandura wiederholte das Experiment mehrmals, wobei die Rolle Bobo Doll einmal von einem lebenden Clown übernommen wurde. Doch auch dies schien die Kinder nicht zurück zu halten (Dieter Frey und Martin Irle, 2002, S. 278-280). Ein Video dieses Experimentes ist auf dem Videoportal youtube.com zu finden unter: https://www.youtube.com/watch?v=6gcH_s9vQkw

2.2.8 Resilienz

Die Resilienz ist gemäss Garbe (2015) die Stärke, die eine Person hat, um auf Belastungen so zu reagieren, dass diese bewältigt werden können und die Person trotzdem stabil bleibt. Der Begriff ist auf das Jahr 1987 zurück zu führen, als er von dem Psychiater Michael Rutter erklärt wurde, und wird als ein wichtiger Schutzfaktor in der Entwicklung eines Menschen gesehen.

Im neuronalen Gedächtnis werden Erfahrungen gespeichert, die schon seit der Kindergartenzeit geschehen sind. Reaktionen, welche aus traumatischem Stress resultierten werden wie alle anderen Reaktionen als erlerntes Verhalten neuronal gespeichert. Dieses gelernte und gespeicherte Verhalten wird als Konditionierung bezeichnet. Ob aber eine bestimmte Reaktion positiv und damit

konstruktiv, oder eher negativ und damit destruktiv ist, interessiert das menschliche Grosshirn nur wenig. Das Ziel ist nur, eine lebensbedrohliche Situation zu überstehen und der Erfolg einer Aktion. Trotzdem ist es möglich, dass die sich als destruktiv herausgestellten Reaktionen durch die Anwendung von Alternativen zurückentwickeln können. Dieses neue und konstruktivere Verhalten kann sich wie eine Art Netz über das alte Verhalten legen, wobei sich die neuronalen Verknüpfungen lockern oder sich zurückbilden, da sie über längere Zeit nicht genutzt werden. Besonders gut funktioniert dies, wenn inzwischen das neue Verhalten sich als erfolgreicher gezeigt hat. Es ist auch relevant, dass der Heilungsprozess von Entwicklungs Traumatisierungen schrittweise verläuft und die destruktiven Bewältigungserfahrungen von den konstruktiven ersetzt werden. Trotzdem kann eine erneute Traumatisierung, also wiederholte negative Erlebnisse, zum alten, gewohnten Reaktionsverhalten führen und dieses aktivieren (S. 51). Garbe erklärt weiter, dass besonders die ganz frühen positiven oder negativen Erfahrungen, die im ersten oder zweiten Lebensjahr entstehen, eine erhebliche Auswirkung auf die neurobiologische Entwicklung des Kindes und damit auch auf die Entwicklung von Resilienz haben. Die Entwicklungszeit im ersten und zweiten Lebensjahr wird auch als „die sensible Phase“ bezeichnet. Heute weiss man, dass in dieser sensiblen Phase besonders viele freiliegende neuronale Nervenzellen im Gehirn gebildet werden, wobei in diesen Verknüpfungen die belastenden sowie die fördernden Erfahrungen mit den Bindungspersonen „eingewebt“ und befestigt werden. Diese beeinflussen die ganze weitere Entwicklung eines Menschen. Es wird erklärt, dass je resilienter sich ein Mensch entwickeln konnte, desto besser ist er in der Lage, Belastungen und Störungen zu bewältigen.

Heutzutage weiss man, dass Resilienz von einer Generation zur nächsten weitergegeben werden können und weiterwirken können. Die Erfahrungen von traumatischem Stress haben also auch biologische Folgen. Bestimmte Gene sind für die Bewältigung von Stress verantwortlich. Diese können aktiv oder passiv geschaltet werden (Epigenetik), je nach der Ausstattung des Genes. Die Ausprägung dieser Epigene haben wohl einen grossen Einfluss auf die Bewältigung von Stresssituationen und können infolge ihrer Erfahrung ihre Länge verändern, wodurch sie ihre resiliente Funktion verlieren oder infolge positiver Entwicklungsbedingungen ihre Funktion erlangen. Noch fast wichtiger als die Gene ist auch eine weitere biologische Grundausstattung, der sogenannte Charakter eines Menschen, welcher durch die Erziehung positiv beeinflusst werden kann. Gemäss Garbe (2015) haben es nämlich Menschen mit einer positiven Ausstrahlung, und einer eher offenen Art leichter, traumatische Belastungen zu bewältigen.

Kurz erklärt, ist Resilienz nur zu einem kleinen Teil abhängig von der genetisch-biologischen Grundausstattung und auch dieser kleine Anteil ist modifizierbar. Die biologischen und die erlernten Faktoren können in ihrer Wechselwirkung die Verarbeitung beeinflussen, in der die traumatischen Erfahrungen verlaufen (S. 53). Garbe erklärt weiter die Hypothese von Arnold Samerhoff, der die Ansicht vertritt, dass lediglich 3 % der biologischen Faktoren am Wachstum eines Menschen beteiligt sind. Die restlichen 97 % seien Wirkfaktoren durch die Umwelterfahrungen. Die Qualität dieser Erfahrungen sei täglich beeinflussbar durch die Bindungspersonen, Pädagoginnen und Pädagogen, Psychotherapeutinnen und Psychotherapeuten, Lehrpersonen, Ausbilderinnen und Ausbilder und Menschen auf der Strasse (S. 54).

Garbe (2015) erklärt vereinzelte Punkte, die im Zusammenhang mit der Resilienz stehen.

Bewältigungserfahrungen

Weiter erklärt Garbe (2015), dass Resilienz erlernbar ist. Je mehr positive Bewältigungserfahrungen ein Mensch vor allem in der frühen Kindheit macht, desto stärker bildet sich im Gehirn ein entsprechendes resilientes Netzwerk aus. Damit wird der Mut und die Kompetenz gefördert, um auch neue Herausforderungen stressresistenter zu meistern, was dann wiederum die Resilienz noch mehr verstärkt und damit die Widerstandskraft gegen traumatisierende Einflüsse entwickelt (S. 54).

Fähigkeiten und Fertigkeiten

Die Resilienz und Stabilität eines Menschen kann durch gelernte Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Hobbys jeglicher Art gefördert werden. Damit kann Selbstvertrauen und ein positiver Selbstwert entstehen. Dieser fördert nicht nur das Gefühl der Zugehörigkeit zur Welt, sondern auch die Sicherheit darüber, dass man aktiv zur Gestaltung dieser beitragen kann. Fertigkeiten, die schon vor einer Traumatisierung errungen wurden, können während der Traumatisierung sehr hilfreich sein. Kinder schaffen es beispielsweise, ihre Ressourcen zu nutzen, indem sie sich „sichere Orte“ oder „Orte der Erholung“ verschaffen. Ressourcen können aber auch während oder nach der Traumatisierung entstehen. Beispielsweise fangen viele Menschen an zu malen, um sich so mit ihren schmerzlichen Erfahrungen auseinanderzusetzen (S. 55).

Sinn

Für viele traumatisierte Kinder, Jugendliche und Erwachsene ist gemäss Garbe (2015) die Bewältigung ihres Traumas durch die Antwort auf die Frage des Sinnes hilfreich. Demnach fragen sie sich, was hatte das ganze Geschehen für einen Sinn? Gewalt, die während der Entwicklung geschieht, bedeutet für viele Kinder, dass sie nicht liebenswert sind. Dieser Gedanke ist für diese Menschen nur schwer revidierbar. Doch auch eine weitere Frage, die vielleicht beantwortet werden kann, ist die des Sinnes, warum diese Kinder auf dieser Welt sind. Die Antworten hierzu finden die Menschen häufig in der religiösen, beziehungsweise in der spirituellen Auseinandersetzung. In der Tat haben Religionen oder spirituelle Richtungen eine Art Macht darüber, dass sich die Menschen wieder zugehörig oder eingebunden zu einer Gruppe fühlen können. Somit können Methoden wie das Beten, Meditieren, Fasten und Tanzen eine Unterstützung sein, um wieder zurück ins Leben zu finden.

Sichere Bindung

Eine Grundvoraussetzung dafür, dass Entwicklung überhaupt möglich ist, sind Bindungspersonen, Bezugspersonen, Wegbegleiter, die anderen Halt geben, sie verstehen, unterstützen und ermutigen (Elke Garbe, 2015, S. 56). Dies gilt vor, während aber besonders nach einer Traumatisierung. Oftmals geschehen diese Traumatisierungen durch eine Bindungsperson, von der sich die Kinder dann trennen müssen, um eine Sicherheit herzustellen. Folglich müssen die Bindungserfahrungen mit einer anderen Person gemacht werden, was häufig ein sehr schwieriger Prozess wird, der mit Schmerz, Wut, Verweigerung, Trauer und Verlust verbunden ist. Diese neuen Bindungspersonen, die die innere Verfassung der traumatisierten Kinder berücksichtigen sollten, müssen aber keine Pädagogen sein; auch Nachbarn, Lehrpersonen oder andere können diese Aufgabe meistern. Dies funktioniert am besten, wenn man den Beschädigten mit der Überzeugung entgegenkommt, dass auch sie - unabhängig davon, wie beschädigt diese letztlich sind -, wie jedes andere Lebewesen funktioniert. Eine Beziehung, die von Respekt, Klarheit, Sicherheit, Verlässlichkeit und Empathie geprägt ist, wird als „therapeutische Beziehung“ bezeichnet und ist gemäss Garbe (2015), die sich

auf den Psychologen Klaus Grawe stützt, eines der wichtigsten Wirkungs-faktoren in der Psychotherapie.

2.6 Zusammenhang zwischen Jugendgewalt und Gewalt in der Kindheit

Die Autorin der Bachelor-Arbeit hat im Kapitel 2 und den folgenden Unterkapiteln ein Verständnis für die Gewalt im Allgemeinen, die Jugendgewalt, die häusliche Gewalt, sowie der Entwicklung von Kindern bis ins Jugendalter mit den dazugehörigen Risiko- und Schutzfaktoren dargelegt. Nun geht es darum, die erste Fragestellung, wie sie im Kapitel 1.4 bereits vorgestellt wurde, mit den vorhandenen und hinzukommenden Wissensquellen zu beantworten.

Fragestellung 1: Welche negativen Auswirkungen kann die physische häusliche Gewalt auf die Entwicklung und das Verhalten der Kinder bis zum 16. Jugendalter haben?

Im Kapitel 2.5.2 (Entwicklungstheorie) ist die Autorin auf den Prozess einer normalen Entwicklung eines Kindes bis zum Jugendalter eingegangen.

Cassée et. al. (2009) haben darauf hingewiesen, dass Erfahrungen aus der Kindheit Auswirkungen auf die Gestaltung des Lebens haben können (vgl. S. 21). Doch was genau bewirkt, die physische häusliche Gewalt in der Kindheit und wie zeigen sich solche Erlebnisse im späteren Leben?

Robert Gräfe, Marius Harring und Matthias D. Witte (2015) legen eine biografiethoretische Überlegung da. Nach P. Alheit (2010) bedeutet Biografie als eine individuelle Aufschichtung von Erfahrungen in einer bestimmten Zeit, die sich während des Lebens prozesshaft umbaut. Auf der Grundlage dessen, was Angeboren ist und dem in der Vergangenheit erworbenen und gespeichertem Wissen wird die Zukunft eines Lebens entworfen und ausgestaltet. Der Begriff der Biografisierung knüpft am Prozess des an lebensgeschichtlichen Prozess eines Individuums an und an der Selbstdeutung und das Alltagshandeln (zit. in Robert Gräfe, Marius Harring und Matthias D. Witte, 2015, S. 46-47).

Dementsprechend geht die Autorin dieser Bachelor-Arbeit davon aus, dass Gewalterlebnisse, eindeutiger Weise Einfluss auf die Konstruktion des weiteren Lebens haben.

Übernahme der Gewalthandlungen

Rupp und Knoll (2007) erklären, dass in Studien ein direkter Zusammenhang zwischen der erlebten Gewalt in der Kindheit und der eigenen Gewalt nachgewiesen wurde. Sehr häufig greifen Menschen, welche in ihrer Kindheit beispielsweise aus erzieherischen Gründen Gewalterfahrungen gemacht haben, auch in der Erziehung ihrer Kinder zur Gewalt. Das Ziel, das mit der häuslichen Gewalt an Kindern erreicht werden will, ist die Ruhe und das das Kind brav ist ohne, dass man sich lange mit ihm beschäftigen muss. Problematisch hierbei ist aber, dass das Erreichen des Zieles

nicht aufgrund Einsicht und Verständnisses aus Seite des Kindes geschieht, sondern aus Angst und dem Gefühl der Schwäche. Die Angst und das Gefühl der Schwäche führt allerdings nur in seltenen Fällen dazu, dass diese Kinder als spätere Eltern es besser machen. Im Gegenteil. Es kommt durchaus vor, dass Jugendliche, die in der Kindheit physische Gewalt erlitten haben, ungeduldig darauf warten selber Eltern zu werden, um Aggressionen an Andere auslassen zu können. In ihrem Sinne auf legitime Weise, denn schliesslich durften es ihre Eltern auch (S. 56).

Ach Lamnek et. al. (2012) erklären, dass je schwerwiegender die selbsterlebte körperliche Gewalt in der Kindheit war, umso kleiner die Chance wird, die eigenen Kinder ohne Gewalt zu erziehen (S. 135). Auch im Jugendalter suchen und provozieren sie Situationen, wo sie ihre Aggressionen freien Lauf lassen können. Die Jugendlichen haben in ihrer Kindheit gelernt, dass es „erlaubt“ ist für gewisse Ziele Gewalt anzuwenden. Auch Siegfried Lamnek und Ralf Otterman (2004) bestätigen, dass die Familie wohl der erste Ort ist, wo man lernt mit Gewalt umzugehen. Somit ist die Familie auch der erste Ort, wo man die Möglichkeiten mit der Gewalt umzugehen beobachtet und lernt wie man darauf zu reagieren hat. Dabei wird nicht nur das Gewalttätige Verhalten gelernt sondern auch die Rechtfertigung eines solchen Verhaltens (S. 75).

Dadurch, dass ein Kind während der gewalttätigen Erlebnisse hauptsächlich zornige und wütende Gesichter sieht lernt es auch nur dieses Gefühl kennen. Beispielsweise, wenn sich das Kind verletzt und die Mutter reagiert mit Empathie, in dem sie auch ein trauriges Gesicht macht, wie das Kind, und dabei das Kind tröstet, realisiert das Kind später das Gefühl von Schmerzen oder Mitgefühl. Wenn die Mutter allerdings nicht reagiert oder nur wütend reagiert, lernt das Kind nicht, welches Gefühl tatsächlich angebracht ist in einer solchen Situation. Dies kann erklären, warum Jugendliche in einer Schlägerei das schmerzhafte Gesicht des Opfers sehen, aber nicht darauf reagieren (Rupp & Knoll, 2007, S. 57).

Zyklus der Gewalt

Kinder die in der Herkunftsfamilie Gewalt zwischen den Eltern erlebt haben scheinen als Erwachsenen in ihrer Partnerschaft auch Gewalt anzuwenden. Dies geschieht direkt oder indirekt über die Verursachung von generellen Verhaltensproblemen und Gewaltdelikten in der Jugend und im jungen Erwachsenenalter. G. Albrecht (2002), beschreibt dass der Zyklus von Gewalt in der Sozialisation auf diese Weise gesichert ist, da Gewalterfahrungen in der Kindheit das Risiko zu delinquentem Verhalten im Jugendalter erhöhen und dies wiederum die Gewalt in der Partnerschaft im Erwachsenenalter bewirken kann (zit. in Lamnek & Ottermann, 2004, S. 81)

Selbstwert

Die Entwicklung des Wertesystems und der Gewissensbildung geschieht wie wir erfahren haben, durch das Modellernen der Eltern. Die Werte der Eltern werden vom Kind übernommen. Das Kind fängt an sich mit dem selben Werten und Normen, wie die der Eltern zu identifizieren. Somit nehmen die Kinder auch den Wert von sich selbst, so wie es die Eltern sehen, in ihre Entwicklung auf. Wenn das Kind also aufgrund seines Verhaltens immer wieder physische Gewalt von den Eltern erlebt, kann es beginnen zu denken, dass es nichts wert ist. Somit entwickelt sich eine entsprechend

negative Einstellung. Es gibt sich selbst die Schuld und fühlt sich aufgrund seines Verhalten ungeliebt (Elke Garbe, 2015, S. 91).

Vom Opfer zum Täter

Durch die erlebte physische Gewalt in der Kindheit werden die Gewalttaten nicht unbedingt im späteren Leben übernommen. Eine österreichische Prävalenzstudie von Kapella et. al. (2001) zeigte das Gegenteil der vorherigen Erläuterung. Wer in der Kindheit Gewalttaten erlebt hat kann dieses Rolle des Opfers auch im Jugend und im Erwachsenenalter übernehmen und weiterhin Opfer von Gewalthandlungen werden (zit. in Lamnek et. al., 2012, S 134).

Gewalttätige Peergruppen

Des Weiteren gehen Lamnek und Ottermann (2004) davon aus, dass je mehr Kinder physische Gewalt von der elterlichen Seite erlebt haben, sie umso mehr im Jungendalter den Kontakt zu gewalttätigen Peers suchen und selbst mehr durch ein solches Verhalten auffallen. In diesem Milieu wird die Gewalt als „Sich-wehren“ bezeichnet und als nachhaltiger und wirkungsvoller bewertet als andere oder verbale Klärungsstrategien. In den Peer Gruppen erhalten die Jugendlichen, die Anerkennung, welches ihnen in der Kindheit wohl gemangelt hatte (S. 79). Sie durften schon in der Kindheit erfahren, dass Personen, die Gewalt anwenden Respekt verdienen. So zitieren Lamnek und Otterman (2004) die Teilnehmerin einer Gruppendiskussion nach K. Bruhns (2003):

Ich meine, mit Gewalt kannst du dir Respekt verschaffen, und wenn andere Leute vor dir Respekt haben, dann trauen sie sich auch nichts gegen dich zu sagen oder so. Und wenn du mit Worten jemanden fertig machst, denken die so, du bist feige. (S. 80)

Anscheinend lernen diese Jugendlichen den Begriff des Respektes falsch. Eine weitere Äusserung einer Jugendlichen nach K. Bruhns (2003) bestätigt dies folgendermassen:

letztes mal [sic!] zum Beispiel vor zwei Wochen oder so, hat sie [die Mutter, Anm. d. Verf.] mich geschlagen und da habe ich sie zurückgeschlagen und meinte – Mama, du weisst genau, dass ich stärker bin und denk nach, ob du mich schlagen willst und da hat sie mir noch eine Ohrfeige gegeben und da ist sie heulend aus dem Zimmer gegangen und meinte – du hast gar keinen Respekt. (zit. in Lamnek & Ottermann, 2004. S. 81)

Der Soziologe Richard Sennett (2002) führt den Begriff des Respektes so aus, dass Respekt das Produkt gegenseitiger Aushandlung von Anerkennung darstellt (zit. in Ester Weber, 2012, S. 17).

Gemäss des letzten Zitates, von der Jugendlichen und ihrer Mutter, ist eindeutig zuerkennen, dass die Mutter durch Gewalt versucht sich Respekt zu verschaffen. Somit versucht die Tochter auch durch Gewalthandlungen sich die Anerkennung und den Respekt zu verdienen. Da sich die Tochter aber in diesem Fall angefangen hat sich zu wehren, scheint der Respekt für die Mutter verloren zu sein. Wie wir aber erfahren haben führt Gewalt gegen Kinder nicht, wie es die Eltern höchstwahrscheinlich erwarten, zum Respekt sondern zu Angst. Die Kinder scheinen nur den Eltern Respekt zu vermitteln, weil sie für einen Moment „brav“ sind (vgl. Rupp & Knoll, 2007, S. 56).

Störungen nach physischen und psychischen Misshandlung von Kindern

Die Schäden, welche nach der Gewalt an Kindern sind sozialer und psychischer Art. Die betroffenen Kinder sind in ihrer sozialen-emotionalen Entwicklung dramatisch gestört, so dass in ihrer Jugend das delinquente Verhalten schon prädestiniert wirkt. Leicht erkennbare Folgen zeigen sich in der sprachlichen Entwicklung und an der schwachen Schulleistung. D. Martin (1976), E. M. Kinnard (1980), M. A. Lynch/ J. Roberts (1982), D. M. Bousha/C. T. Twentyman (1984), R. K. Oates (1986), R. D. Conger (1992) und B. Cizek/O. Kapella/ J. Pflegerl/M. Steck (2001) werden in Lamnek und Ottermann (2004) zitiert, in dem sie eine Aufzählung von Auswirkungen machen, die Kinder und Jugendliche nach physischer und psychischer Gewalterlebnissen:

- Niedergeschlagenheit, Depression, Teilnahmelosigkeit bzw. Passivität, Freudlosigkeit, Gefühle der Hilflosigkeit bzw. der Verlust externaler Kontrollüberzeugungen, Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls;
- Autoaggressives Verhalten wie z. B. Selbstverstümmelung, Selbstmordversuche;
- Psychosomatische Beschwerden wie etwa Schlafstörungen, Migräne, Essstörungen;
- Psychiatrische Auffälligkeiten wie Persönlichkeitsstörungen, Schizophrenie, Suchterkrankungen;
- Verhaltensprobleme wie Wutanfälle, Delinquenz, Hyperaktivität, Ticks, Enuresis;
- Soziale Kontaktstörungen wie Misstrauen, Schüchternheit, gehemmtes Verhalten, Aggressivität, Ambivalenz, unsichere Bindungsmuster;
- Schulprobleme aufgrund von Eigensinn, Ungehorsam, Rücksichtslosigkeit, geringer Frustrationstoleranz, geringem Ehrgeiz. (S. 100)

Grundsätzlich erklären Lamnek und Ottermann (2004), dass delinquentes Verhalten von Jugendlichen, insbesondere mit aggressiv verbundenes Verhalten die Konsequenz für die gewalttätigen Konfliktlösungsversuche in intimen Beziehungen in der Kindheit ist. Gewaltförmiges Erziehungsverhalten mit fehlender elterlicher Zuwendung und keinen Kompensationsmöglichkeiten im weiteren sozialen Netzwerk fördern delinquentes Verhalten (S. 81).

3 Handlungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit

Die Autorin dieser Bachelor-Arbeit, wird die Handlungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit anhand der kompetenzorientierten Familienarbeit nach Kitty Cassée, Barbara Los-Schneider und Han Spanjaard (2009) vorstellen.

Aus Peter Lüssi (2008) gehen vier Grundlegende Funktionen der Sozialen Arbeit hervor; Für diese Arbeit ist die letzte besonders relevant, denn sie wird als die „Soziale Integrationshilfe für deviante Personen“ gesehen. Lüssi erklärt, dass deviantes Verhalten in der Regel als kriminell oder unsittlich bezeichnet wird und, dass für solche Verhaltensarten hauptsächlich polizeiliche, richterliche oder ähnliche Organe zuständig sind. Jedoch ist es im Sinne der Gesellschaft, dass die devianten Personen wieder resozialisiert werden. Diese Aufgabe findet sich in Feldern der Sozialen Arbeit wieder (S. 131).

Aus den vorherigen Kapiteln ist eindeutig zu erkennen, dass das Problem der Gewalt in der Jugend sowie in der Kindheit in Bezug im Rahmen der Familie als erste Sozialisationsinstanz vorkommt. Somit entstehen die Probleme im System⁵ Familie.

Cassée et. al. (2009) stellen die Sozialarbeit in Familien, welche aus verschiedenen Gründen Anforderungen des Alltags nicht in genügendem Masse und aus eigener Kraft bewältigen können, vor. Es richtet sich somit an die Soziale Arbeit, welche mit Familien zusammenarbeiten.

Zuerst kommt eine kurze und teilweise wiederholende Erklärung der Kompetenzen und der kompetenzorientierten Familienarbeit. Danach geht die Autorin der Bachelor-Arbeit auf die Begriffe der Prävention und der Intervention ein.

3.1 Kompetenzorientierte Familienarbeit

Wie schon erwähnt wurde, im Kapitel 2.5.1, wurde die Kompetenzorientierte Familienberatung in den USA und den Niederlanden erstmals zur Anwendung gebracht. Die USA führte Interventionsmodelle für die Arbeit in Familien, mit dem Ziel diese selbst zu befähigen, anstatt sie zu ersetzen, ein (S. 15). Somit ist die Handlungsorientierung Empowerment und Partizipation. Hierbei geht es darum durch Vermittlung und Dialog und nicht durch Disziplinierung und Einmischung etwas ins positive zu verändern. Empowerment und Partizipation ermöglichen, dass die Familienmitglieder, unter Berücksichtigung ihrer Fähigkeiten und Ressourcen, ihren Alltag selbständig bewältigen können. Ausserdem versuchen sie die Klientel zur Anwendung ihrer Stärken und Ressourcen im Alltag

⁵ Als ein System wird eine beliebige Gruppe von Elementen bezeichnet, die miteinander verbunden ist, infolge einer Beziehung. Sie wird durch eine Grenze von der Umwelt abgegrenzt. Systeme finden sich überall, doch in diesem Fall ist die Rede von sozialen Systemen, wie die Kommunikation zwischen Eltern und Kind in einer Familie oder einem Menschen selbst als System (Arist von Schlippe & Jochen Schweitzer, 2012, S. 31).

zu bringen und diese so weit wie möglich zu erweitern. Sie haben desweiteren die Mitwirkungs- und Mitentscheidungsmöglichkeit, um so gezielt Gefühle von Hilflosigkeit, Machtlosigkeit und Fremdbestimmung zu reduzieren. Die Selbstgestaltung des Alltags wird gefördert, unterstützt und der Wiederaufbau der Selbstwirksamkeit gestärkt. Das Empowerment und die Partizipation obliegen einer Wechselwirkung. Somit hat das Empowerment eines Klienten oder einer Klientin, also der Entwicklung auf der individuellen Ebene, Auswirkungen auf das Familiensystem und die Partizipation wiederum in dieser (S. 19).

Die Niederladen führten einige dieser Programme auch ein und erweiterten, diese um entwicklungspsychologische Theoriebausteine und um die Instrumente aus dem Kompetenzmodell (S. 15).

In der Schweiz ist die methodisch strukturierte, dokumentierte und evaluierte Vorgehensweise in der Familienarbeit allerdings noch wenig verbreitet.

3.1.1 Das Kompetenzmodell

Im Kapitel 2.5.1 beschrieb die Autorin schon einen ersten Ansatz des Kompetenzmodells. Gemäss R. Hinsch und U. Pfingsten (2002) bedeutet Kompetenz über kognitive, emotionale und motorische Ressourcen zu verfügen und diese in konkreten sozialen Situationen anwenden zu können. Die sollen langfristig zu günstigen Verhältnissen von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen und für die soziale Umwelt als akzeptabel gelten. In der holländischen Literatur findet sich eine einfache Definition, die wie folgt erklärt wird: «Kompetenz heisst: Personen verfügen über genügende Fähigkeiten und nutzen diese, um die Aufgaben, mit denen sie im täglichen Leben konfrontiert sind, adäquat zu bewältigen (zit. in Cassée et. al., 2009, S. 25).

Dies bedeutet konkret, dass Kompetenz sich daran misst, wie sich eine Person in einer bestimmten Situation verhält. Das Verhalten muss den dortigen Erwartungen und Besonderheiten angepasst sein. Für das Kompetenzmodell sind folgende Begriffe von Relevanz: Ressourcen⁶, Fähigkeiten (alles was eine Person denken, fühlen, wollen und tun kann) sowie die Kompetenz, also der adäquate Gebrauch von Fähigkeiten in bestimmten Situationen. Zwischen diesen drei Begriffen besteht ein gewisses Zusammenspiel. Denn aus vorhandenen Ressourcen entwickeln sich Fähigkeiten, die sich in konkreten Situationen wiederum in Kompetenzen verfestigen. Und diese erlebten Kompetenzen werden dann wieder als Ressourcen abgespeichert. Cassée et. al. stellen dieses Zusammenspiel visuell dar.

⁶ Ressource bedeutet Ausstattung und stellt Anregung und Möglichkeiten für die Entwicklung bereit. Es wird zwischen internen und externen Ressourcen unterschieden. Interne Ressourcen sind Mittel und Möglichkeiten in der Person selbst und werden auch als Schutzfaktoren bezeichnet. Externe Ressourcen sind Möglichkeiten und Mittel, die aus der Umwelt erschliessbar sind (Cassée et al., 2009, S. 25)

Zusammenhang von Ressourcen, Fähigkeiten und Kompetenz

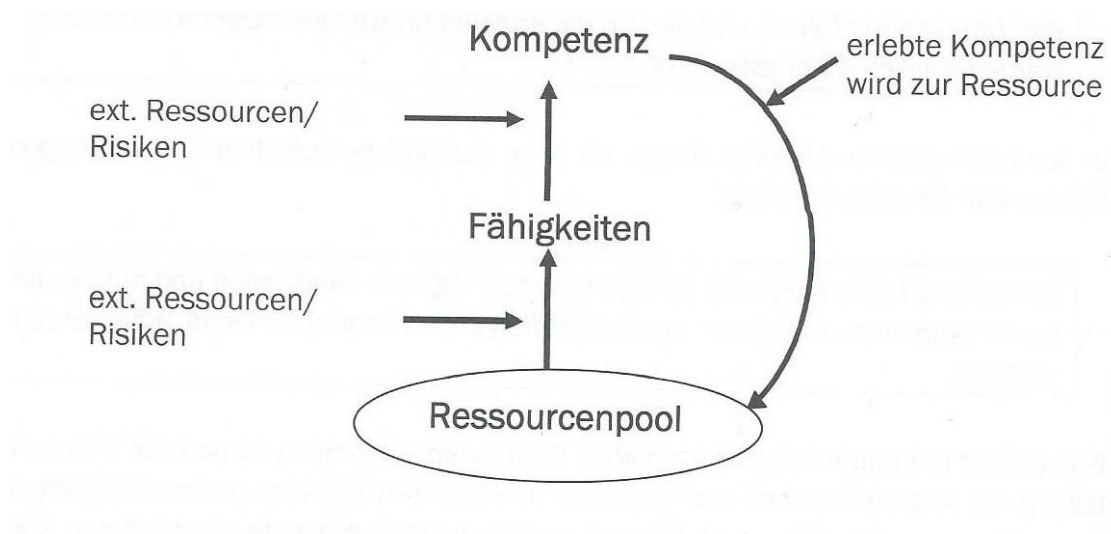


Abbildung 2: Zusammenhang von Ressourcen, Fähigkeiten und Kompetenz (Quelle: Kitty Cassée, Barbara Los-Schneider & Han Spanjaard, 2009, S. 26)

Im Kapitel 2.5.1 wurde schon ausführlich erklärt, dass durch Belastungen und Einschränkungen, sowie fehlende Herausforderungen und Lernanregungen eine Hemmung der Entwicklung von Ressourcen und somit auch von Fähigkeiten entsteht (S. 26).

3.1.2 Kompetenzanalyse

Die Kompetenzanalyse ist ein wichtiger Teil des Kompetenzmodells. Durch diese Analyse ist es möglich die Kompetenz einer Person unter Beachtung der konkreten Aufgabe sowie dem Bezug theoretisch bedeutsamer Faktoren, wie die Entwicklungsaufgaben, Fähigkeiten des Individuums und der Wirksamkeit interner und externer Schutz- und Risikofaktoren, zu beschreiben und zu bewerten. Wenn zwischen der zu erfüllenden Aufgabe und der Fähigkeiten eine gleichgewichtige Balance hergestellt wird, dann kann man davon ausgehen, dass das Verhalten in der Situation kompetent ist. Auf der folgenden Abbildung ist die sogenannte Kompetenzbalance, mit den Faktoren, welche diese beeinflussen können dargestellt.

Die Kompetenzbalance und ihre Faktoren

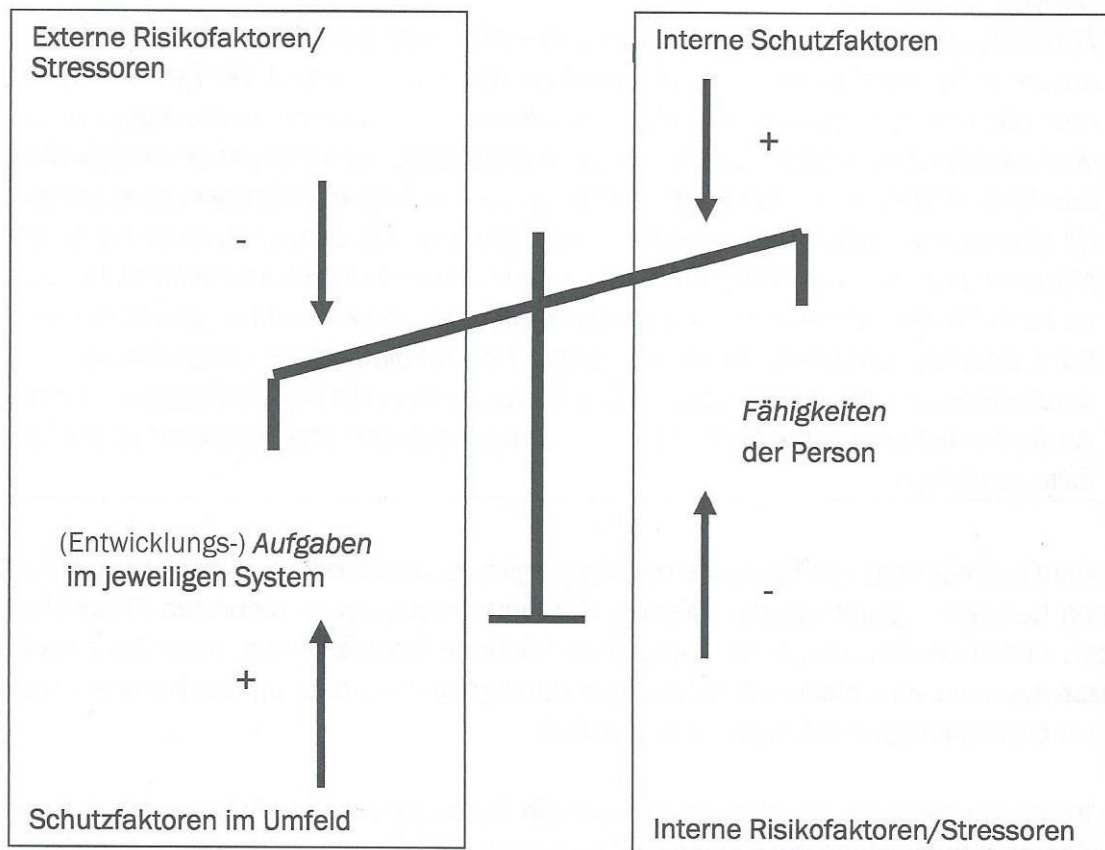


Abbildung 3: Kompetenzbalance und ihre beeinflussenden Faktoren (Quelle: Kitty Cassée, Barbara Los-Schneider & Han Spanjaard, 2009, S. 49)

Durch die Analyse der sechs Faktoren der Kompetenzbalance: die Aufgaben, die Fähigkeiten, der Einfluss schützender interner und externer Faktoren einerseits und der Einfluss externer und interner Risikofaktoren andererseits, entsteht eine diagnostische Beurteilung. Hier kommen Daten aus dem Lebensraum der Familie, der Kinder/Jugendlichen sowie von Fachpersonen aus verschiedenen Disziplinen hervor. Die Kompetenzanalyse wird zu mehreren Entwicklungsaufgaben eines Kindes durchgeführt, damit eine Grundlage für die kompetenzorientierte Intervention eingeleitet werden kann. Die Analyse zeigt oftmals, dass ein Faktor sich bei einer bestimmten Aufgabe als Schutzfaktor erweisen kann, bei einer anderen Aufgabe aber ein Risikofaktor darstellt. Somit kann auch gesagt werden, dass weder Personen noch Familien mit einem Etikett versehen werden dürfen, der besagt, dass sie schwierig, krank, dissozial, süchtig oder verwahrlost sind. Denn durch die Kompetenzanalyse kann man erkennen, warum eine Person in einer gewissen Situation so handelt. Ausserdem kann die selbe Person in einer anderen Situation auch adäquat handeln und seine Probleme bewältigen (S. 50-51).

Die Kompetenzanalyse eignet sich gemäss Cassée hervorragend für eine integrative Diagnostik nach M. Heiner, in Chr. Schrapp (2004) denn sie ist: Alltags- und entwicklungsorientiert, das be-

deutet, dass sie am gelebten Alltag ansetzt und Entwicklung fördert. Ausserdem ist sie mehrdimensional, denn sie berücksichtigt mehrere Faktoren auf der Mikro-, Meso- und Makroebene. Sie ist weiter interprofessionell, denn sie bezieht die Sichtweisen anderer Professionen systematisch ein, wie beispielsweise des Psychiaters oder der Lehrerschaft eines Kindes. Hinzu kommt, dass sie systemisch und sozial-ökologisch ist, denn sie konkretisiert das Menschen Mitglieder von Systemen sind und erfasst die Bedeutung dieser Systeme. Ausserdem ist sie handlungsorientiert, in dem sie präzise Hinweise darauf gibt, wie die professionellen Interventionen aussehen müssten. Und zum Schluss zeigt sie sich auch als partizipativ, denn sie bezieht die Kinder und Jugendlichen und deren direkten Bezugspersonen in die diagnostische Erfassung mit hinein (S. 51).

3.1.3 Einsätze der Kompetenzorientierten Familienarbeit

Die Einsätze der kompetenzorientierten Familienarbeit (KOFA) lassen sich in drei Phasen einteilen, in denen jeweils spezifische Ziele verfolgt werden mit Unterstützung von definierten Instrumenten.

Phase 1:

In der Informationsphase geht es hauptsächlich, um die Informationssammlung. Nur in akuten Krisensituationen beispielsweise einer Gefährdung des Kindeswohls, erfolgt eine sofortige Intervention. Die Hauptaufgaben sind in dieser Phase folgende:

- Kennen lernen und Aufbau einer Arbeitsbeziehung
- Beruhigen der Familienmitglieder
- Beobachtungen vor Ort in der Familie und im sozialen Nahraum
- Verbessern der Sicherheit, wenn sie als gefährdet beurteilt wird
- Praktische und materielle Hilfeleistungen nach Bedarf
- Sammeln und Analysieren von Informationen
- Formulieren von Zielen für den Arbeitsplan

Phase 2:

Diese Phase wird als Veränderungsphase bezeichnet. Die Fachpersonen arbeiten gemeinsam mit den Familienmitgliedern an den Zielen und den konkret ausformulierten Arbeitspunkten, welche während der ersten Phase entstanden sind. Hierbei werden folgende Aufgaben erledigt:

- Anbieten praktischer und materieller Hilfe
- Erleichtern von Aufgaben/Entlastung im Alltag
- Vergrössern und Stabilisieren der Sicherheit
- Erlernen von Fähigkeiten
- Beeinflussen von Gedanken und Gefühlen
- Beschreiben und Nutzen des sozialen Netzwerkes
- Sammeln weiterer Informationen/Anpassen resp. Ergänzen der Ziele und des Arbeitsplans

In allen Interventionen der Fachperson geht es darum die Familienmitglieder zu aktivieren. Gegen Ende der Veränderungsphase wird die praktische und materielle Hilfe abgebaut und wenn nötig übertragen an ein Netzwerk, mit der Familie zusammen erweitert worden ist. Das oberste Ziel ist es, dass die Familie selbständig wird und mit der Unterstützung die Alltagsaufgaben wieder alleine bewältigen kann. Desweiteren werden gegen Schluss dieser Phase zusammen mit der Familie Anschlusshilfen organisiert, allerdings nur wenn nötig.

Phase 3:

Die Hilfe nach der regulären Veränderungsphase kann hiermit abgeschlossen werden. Die dritte Phase wird als Abschlussphase bezeichnet. Dies bedeutet allerdings nicht, dass alle Probleme in der Familie gelöst sind sondern, dass die am Anfang formulierten Ziele gut genug erreicht wurden. Ab nun sind die Familienmitglieder eventuell besser in der Lage den Alltag zu bewältigen.

Wie in den ersten beiden Phasen beschrieben wurde, sorgt sich die KOFA auch für die materiellen Nöte der Familie. Schon in den oberen Kapiteln der Risikofaktoren wurde erklärt, dass oftmals Arbeitslosigkeit und schwache finanzielle Lebensverhältnisse zu Stress für die Eltern führen können, und sie dadurch mit der Erziehung der Kinder überfordert werden. Die materielle Hilfe wird aber in der kompetenzorientierten Familienarbeit gegeben, damit die Eltern die Last der Finanzen erstmals loslassen können, um sich auf das Programm einlassen zu können.

Die KOFA kommt meistens durch eine zuweisende Stelle zum Einsatz. Diese übernimmt wieder die Zuständigkeit einer Familie, nachdem das Programm von der KOFA beendet ist (S. 56-58).

3.2 Andere Präventions- und Interventionsmöglichkeiten

Prävention entstammt aus dem lateinischen Wort „*praevenire*“ und bedeutet zuvorkommen. Sie bezeichnet Massnahmen wie Aufklärung, Beratung, Hilfe und Behandlung, auf eine vorbeugende Weise, die unerwünschte Verhaltensweisen, Ereignisse, Vorgänge und Folgen verhindern oder zumindest gering halten soll (Hurrelmann & Bründel, 2007, S. 697).

Gemäss H. P. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer und K. J. Tillman (1999) bewegen sich eine Grosszahl der Präventions- und Interventionskonzepte im Bereich der Sekundär⁷- und Tertiärprävention⁸. Diese zielen auf Risikogruppen ab, wie beispielsweise männliche Jugendliche in Schulen oder andere deviant (abweichend) aufgefallene Personen (zit. in Steiner et. al., 2005, S. 199). Doch auch die Primärprävention⁹ ist zu beachten.

Die Entwicklung von Präventionskonzepten setzt sich aus deduktiven und induktiven Methoden zusammen. Die deduktiven Ansätze gehen aus theoretischen Ansätzen oder empirischen Ereignissen auf die Handlungsebene über. Die induktiven Methoden dagegen leiten sich aus Evaluationen von bestehenden Präventions- und Interventionsprogrammen ab, welche sie zu verändern oder weiter zu entwickeln versuchen. In einem Idealfall würden sich die deduktiven und die induktiven Methoden zusammen zu einer Vorgehensweise für die Entwicklung von Präventions- und Interventionsprogrammen anpassen (S. 199-200).

A. Godenzi (1994) erklärt die Prävention die theoretischen Argumente in Wissenschaft und Forschung darstellt, doch in der Praxis dominiert die Intervention. Die Prävention ist für Praktiker und

⁷ Sekundärprävention strebt die Früherkennung und Reduktion aktueller Gefährdungsbereiche an.

⁸ Tertiärprävention berücksichtigt die Minimierung von Folgeschäden und Rückfallrisiken.

⁹ Primärprävention strebt eine globale Risikominimierung für die Gesellschaft an.

für Forscher sehr anspruchsvoll und sei ein langfristiges Vorgehen, wobei dessen Erfolg nur schwer zu messen ist. Godenzi führt weiter aus, dass präventive Massnahmen als gesellschaftspolitische Handlungsansätze das Gesellschaftssystem, so wie sie sind, hinterfragen und zu verändern versuchen, was folglich bedeutet, dass sie auch Widerstand hervorruft. Die Intervention hingegen ist schneller, konkreter, effizienter und zeigt bald Ergebnisse, was die Gesellschaft mehr zur deren Förderung motiviert. Für die Bewusstseinsbildung, welche durch die Prävention abgezielt wird, braucht es ausserdem viel mehr Zeit. Doch nur durch diese präventiven und langzeitigen Massnahmen ist eine langfristige Lösung für ein Gewaltproblem möglich (zit. in Siegfried Lamnek & Ralf Ottermann, 2004, S. 159).

4 Handlungsmöglichkeiten der Schulsozialarbeit im Rahmen der Schule

In diesem Kapitel referiert die Autorin dieser Bachelor-Arbeit über die verschiedenen Aspekte der Schulsozialarbeit. Zuerst wird eine Einleitung zur Institution Schule gefolgt von der Schulsozialarbeit gemacht. Danach werden die Begriffe der Früherkennung, Prävention und Intervention der Schulsozialarbeit, nach Uri Ziegele und Kurt Gschwind, erklärt. Zum Ende wird ein soziales Kompetenztraining mit aggressiven Jugendlichen vorgestellt.

4.1 Schule

Die Institution der Schule steht schon immer im Blickfeld des öffentlichen Interesses. Aufgrund der weitreichenden und sich fortan verändernden gesellschaftlichen Prozesse unterliegt sie zahlreichen Reformen. Der soziale Wandel und die sich verändernden Lebensbedingungen heutiger Familien haben auch die Institution Schule stark verändert. Sie wird nicht nur, immer mehr, zum zentralen Lern- und Lebensort der Kinder und Jugendlichen, sondern geht über die eigentliche Schulzeit hinaus, da sie massgeblich über die weitere Biografie eines Menschen mitentscheidet. Wenn man die früheren Generationen mit denen von heute vergleicht, ist sehr leicht zu erkennen, dass die Kinder und Jugendlichen heutzutage einen viel grösseren Anteil ihres Lebens in Bildungsinstitutionen verbringen als die früheren. Ausserdem kommt der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ein immer grösserer Stellenwert zu (Robert Gräfe, Marius Harring & Matthias D. Witte, 2015, S. 80).

Die Schule hat also nicht mehr nur die Erziehungsarbeit zu leisten sondern auch die überachtliche Bildungsarbeit. Es reicht im Grunde nicht, wenn die Lehrerschaft nur die fachlichen und die didaktischen Kenntnisse haben sondern immer häufiger pädagogische Handlungskompetenzen aufweisen müssen, um auch im informellen Bereich bilden zu können und als eine Art Kompensation für die Sozialisationsinstanzen, wie der Famili,e zu wirken (ibid.).

4.2 Schulsozialarbeit

Matthias Drilling (2001) beschreibt die Schulsozialarbeit zusammenfassend folgender Massen:

«Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern» (zit. in Oliver Steiner, Hector Schmassmann und Ueli Mäder, 2005, S.222). Die Schulsozialarbeit bietet ein niederschwelliges Angebot vor Ort, somit wird die räumliche Trennung zwischen Schule und Sozialer Arbeit aufgebrochen. Sie hat zudem eine ergänzende Wirkung auf die erzieherischen Aufgaben der Schule, die nicht nur momentan sondern längerfristig andauert. In ihrer Arbeit sind Individualhilfe, Soziale Gruppenarbeit, Projektarbeit und Gemeinwesenarbeit involviert. Ausserdem fördert die Schulsozialarbeit die Kompetenzen zur interdisziplinären Zusammenarbeit (Matthias Drilling, 2005 zit. in Steiner et. al., 2005, S. 222).

Um nun auf das Problem der Gewalt in der Schule und den dazugehörigen Handlungsmöglichkeiten einzugehen ist die Erklärung der Begriffe Früherkennung, Prävention und Intervention, die gemäss Uri Ziegele (2015) als Funktionen der Schulsozialarbeit dienen, notwendig (Uri Ziegele, Matrix Funktion x Aufgaben Berufsfelder, Unterrichtsdossier, 2015).

4.3 Früherkennung, Prävention, Intervention

Uri Ziegele und Kurt Gschwind (2010) erklärt die drei Begriffe der Früherkennung, Prävention und Intervention als Funktionen der Schulsozialarbeit.

4.3.1 Früherkennung

Ziegele und Gschwind (2010), definieren den Begriff der Früherkennung folgendermassen:

Die Funktion Früherkennung (bio)psychosozialer Probleme intendiert eine Strukturierung von Beobachtungen in einem sozialen System, die auf drei Ebenen eine Systematisierung leisten möchte: die Systematisierung der Beobachtung von Anzeichen für die zu verhindernden Probleme, die Systematisierung des Austausches dieser Beobachtungen und die Systematisierung der Einleitung von allfälligen behandelnden Massnahmen. (S. 1)

4.3.2 Prävention

Sie führen den Begriff der Prävention weiter so aus:

Die Funktion der Prävention (bio)psychosozialer Probleme intendiert die Stärke von Schutzfaktoren bzw. die Minderung von Risikofaktoren mittels Ursachenbehandlung, die versucht, zukünftige mögliche (bio)psychosoziale Probleme bei unbestimmten Personen zu verhindern. Sie richtet sich mit ihren spezifischen Interventionen nicht nur an einzelne Personen (Verhalten), sondern auch an deren soziale Systeme mit ihren komplexen strukturellen und kulturellen Bedingungen (Verhältnis).

4.3.3 Intervention

Ziegele und Gschwind betiteln den Begriff der Intervention auch als Behandlung und legen ihn dar:

Die Funktion der Behandlung (bio)psychosozialer Probleme intendiert die Aufhebung, Entschärfung oder zumindest Linderung eines manifesten gegenwärtigen Problems durch Interventionsversuche, indem ein unerwünschter gegenwärtiger Zustand (z.B. Gewalt) in einen zukünftigen erwünschten Zustand (z.B. Gewaltlosigkeit) durch direkte Massnahmen (Beratung) oder indirekte Massnahmen (Veränderung von (bio)psychosozialen Einflussfaktoren) transferiert werden soll. (S. 1)

Die Prävention und die Behandlung/Intervention lassen sich als Kontinuum bestimmen, denn sie werden nicht als zwei getrennte Funktionen angesehen. Aus einer Intervention kann eine Prävention entstehen, damit dieses Problem nicht wieder auftaucht. Und obwohl die Früherkennung auf die Strukturierung von Beobachtungen durch Fachpersonen der Schule Gewicht legt, ist auch diese

mit der Intervention verbunden, da ein bestimmtes erkanntes Problem (Früherkennung) zur Einleitung einer behandelnden Massnahme führt (Uri Ziegele & Kurt Gschwind, Matrix der Funktionen, Unterrichtsmaterial, Modul Soziale Arbeit in der Schule, 05.1.2015).

Trotzdem, dass im Leistungsauftrag der Schulsozialarbeit immer die Rede der Früherkennung, Intervention und Prävention ist, liegt der Schwerpunkt noch immer bei der behandelnden Intervention anhand von individuellen Beratungsgesprächen. Gemäss Ziegele und Gschwind (2010) braucht es für das Funktionieren einer Ausgewogenheit der drei Funktionen geeignete Kooperationsformen zwischen der Schule und der Sozialen Arbeit, um präventivere Arbeit und gut strukturierte Früherkennung zu ermöglichen (Uri Ziegele & Kurt Gschwind in Sozialaktuell, 2010, S. 12).

Die drei Funktionen der Schulsozialarbeit

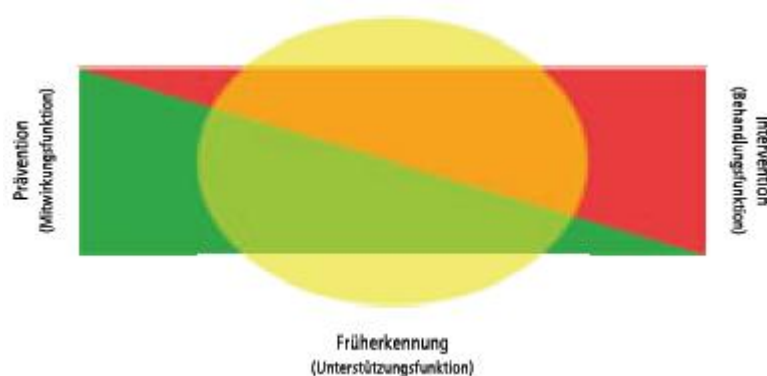


Abbildung 4: Drei Funktionen der Schulsozialarbeit (Quelle: Kurt Gschwind & Uri Ziegele in Sozialaktuell, 2010, S. 13)

4.4 Grundprinzipien der Schulsozialarbeit

Entlang den erklärten Funktionen der Schulsozialarbeit lassen sich auch deren Grundprinzipien, Arbeitsmethoden und die anspruchsvollen Kompetenzen verstehen. Die Beziehungen sind für die Schulsozialarbeit, in so weit relevant, als das die Zielgruppe sowie die unterschiedlichen Schnittstellen zu schulischen und schulnahen Diensten eine anspruchsvolle Kooperation benötigt.

Desweiteren orientiert sich die Schulsozialarbeit an sozialen Systemen und den Ressourcen der Adressaten.

Zu den Aufgaben der Schulsozialarbeit gehört die sozialpädagogische Gruppenarbeit, in der durch vielfältige Interaktionen in Schulklassen das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler und andere sozialrelevante Begebenheiten thematisiert werden. Sie versucht die Selbst- und Sozialkompetenzen der Kinder und Jugendlichen zu fördern und ihnen eine höchstmögliche Partizipation zu ermöglichen. Zusammen mit der Schulleitung, der Lehrerschaft und anderen Fachpersonen und natürlich mit den Schülerinnen und Schülern werden Projekte entwickelt, um die Schule als lernende und gesundheitsfördernde Organisation zu ermöglichen.

4.5 Arbeitsweise der Schulsozialarbeit

Bei der Durchführung von Projekten geht es darum, die Gruppe zu leiten oder zu begleiten. Hierbei muss erwähnt werden, dass gemäss Steiner et. al, dass sich in vielen verschiedenen Evaluationen von Schulprojekten gezeigt, dass Projekte längerfristig andauern sollten, um als erfolgreich gewertet zu werden (2005).

Um überhaupt ein Projekt organisieren zu können, muss eine Begründung dargelegt werden, und gezeigt werden, dass dieses Vorhaben den Bedürfnissen der Schüler/innen entspricht und einen Handlungsbedarf vorweisen. Dabei ist es wichtig einen grösstmöglichen Einbezug der Betroffenen einzuleiten mit Zielen, welche durch die Projektressourcen erreicht werden könnten. Und am Ende muss ein abschliessendes Ergebnis evaluiert werden.

Während die Früherkennung als Metafunktion gegeben ist, um durch Involvierung von allen Instanzen der Schule auf Probleme aufmerksam zu machen, ist die Beratung und Begleitung von Kindern, Jugendlichen, Eltern und Lehrpersonen, noch immer der zentrale Handlungsansatz. Hier wird ressourcen- und lösungsorientiert gearbeitet, wobei spezifische Gesprächstechniken verwendet werden. Während der Beratung wird eine neutrale und offene Haltung gegeben.

Besonders anspruchsvoll sind fallspezifische Kooperationen mit anderen Fachstellen, da die verschiedenen Berufsdisziplinen oftmals ganz unterschiedliche Vorgehensweisen haben (Uri Ziegele & Kurt Gschwind in Sozialaktuell, 2010, S. 12-15).

4.6 Gewalt an Schulen und Handlungen der Schulsozialarbeit

Wie aus den vorherigen Gewalterklärungsansätzen heraus zu verstehen ist, ist die Gewalt ein Phänomen, in der eine grosse Zahl der Gesellschaft involviert ist. Gemäss Drilling (2001) ist es genau deshalb ein zentrales Anliegen der Präventionsprogramme, dass auch die Personen, welche noch keine Gewalt erlebt haben an Präventionsprojekten teilnehmen. Durch die Schulsozialarbeit ist die Realisierung dieses Anliegens nicht besonders schwer, da sie niederschwellig ist. Hinzu kommt, dass die ständige Präsenz einer Fachperson im Schulhaus ist ermöglicht, dass alle Schüler/innen erreicht werden (Matthias Drilling, 2005 zit. in Steiner et. al., 2005, S. 223).

Die Schulsozialarbeitenden versuchen zum Thema Gewalt, erstmals mit den betroffenen in Kontakt zu treten, um vorerst heraus zu finden, woher diese Gewalt kommt, was das Hintergrundthema dieses Schülers oder dieser Schülerin ist, um es dann zu bearbeiten. Sie bieten Unterstützung, um die persönlichen und sozialen Ressourcen zu stärken und das Bewältigungsrepertoire zu erweitern (ibid.).

Nun stellt die Autorin dieser Bachelor-Arbeit das soziale Kompetenztraining für Jugendliche, nach Gert Jugert, Anke Pehder, Peter Notz und Franz Petermann (2009), vor.

4.6.1 Soziales Kompetenztraining für gewalttätige Jugendliche

Gemäss Jugert et. al. (2009) stellt die Theorie der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung von Dodge (1993) in Kombination mit der sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura (1986) und das Konzept der Selbstwirksamkeit, auch von Bandura (1994), die Grundlage für das folgende verhaltensorientierte Kompetenztrainings dar. Mit der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung ist das Verständnis, einer Person, über eine bestimmte Situation und die darauffolgende Reaktion gemeint. Gemäss A. Dodge (1993) (zit. in. Jugert et. al.) beschreibt das folgende Modell, den sozialen Informationsverarbeitungsprozess, stufenweise. Dieses Modell hilft desweiteren die Defizite auf den verschiedenen Stufen der Informationsverarbeitung zu analysieren und daraus eine passende Intervention einzuleiten.

Die fünf Stufen, die während einer Handlungsentscheidung durchlaufen werden, gemäss A. Dodge (1993) sehen so aus:

1. Wahrnehmung der Situation: Alle relevanten Informationen werden erfasst.
2. Interpretation der Informationen: Die Informationen werden situationsangemessen interpretiert.
3. Such nach Handlungsalternativen: Ein breites Reaktionsrepertoire ermöglicht eine flexible Suche nach Lösungen.
4. Bewertung der Reaktionsmöglichkeiten und Auswahl der Reaktion: Es werden kurz- und langfristige Konsequenzen abgewogen.
5. Handlung: Es wird ein differenziertes Sozialverhalten gezeigt.

Im Folgenden werden die vorgestellten Stufen in ihrer Abweichung oder Verzerrung, so wie sie bei aggressiven und gewalttätigen Jugendlichen vorkommen beschrieben.

1. Stufe: Aggressive Personen nehmen ein verzerrtes Bild einer Situation auf, da sie überwiegend feindliche Reize erkennen und unbedrohliche Reize kaum bemerken. Sie haben ein mangelndes Differenzierungsvermögen zwischen der eigenen und einer anderen Person. Das heisst, dass die Bedrohung immer bei anderen erkannt wird, obwohl sie nicht wirklich da ist.
2. Stufe: Aggressive Personen erwarten von ihren Interaktionspartner Feindseligkeit. Durch die Erwartung eines schädigenden oder bedrohlichen Ereignisses von seinem Interaktionspartner, wird der Reiz, auch als ein solcher interpretiert.
3. Stufe: Die Reaktionsmöglichkeiten von aggressiven Personen sind meist wenig kompetent und verhalten sich kaum prosozial oder beziehungsfördernd. Auch wenn ihre Reaktion nicht zum gewünschten Erfolg führt, suchen sie nach keinen neuen Reaktionsalternativen.
4. Stufe: Den aggressiven Verhalten werden positive Konsequenzen zugewiesen, wenn durch dieses Verhalten mehrmals ein Gewinn resultiert ist. Dabei werden aber meistens nur die kurzfristigen Konsequenzen der aggressiven Handlung berücksichtigt.
5. Stufe: Gemäss A. Dodge (1993) sind aggressive Personen wenig darin geübt sozial kompetentes Verhalten zu zeigen und haben Schwierigkeiten bei deren Ausführungen (zit. in Jugert et. al., 2009, S. 35-38).

Die nächste theoretische Grundlage, des sozialen Kompetenztrainings ist die sozial-kognitive Lerntheorie nach Albert Bandura (1986). Diese impliziert die Selbstwirksamkeit unter motivationaler Be-

trachtungsweisen. Es wird eine kontinuierliche Interaktion zwischen Individuum und Umwelt angenommen. Somit erzeugen aggressive Personen durch aggressives Verhalten eine Missstimmung in der Umwelt, welche wiederum auf dieses Erzeugnis zurückwirkt.

Weiter relevant für das soziale Kompetenztraining nach Jugert et. al. ist das soziale Lernen nach Bandura (1986). Es existieren drei verschiedenen Lerneffekte:

Beobachtungslerneffekt (vgl. Kapitel 2.5.7):

Hiernach wird neues Verhalten anhand eines zu beobachteten Modells erworben.

Verhaltenshemmungen hervorheben oder abschwächen:

Die durch Beobachtung gelernten Verhaltensweisen können durch strafende oder belohnende Konsequenzen abgeschwächt oder verstärkt werden.

Verhaltensaktivierung durch gezielte Hinweise:

Hierbei wird nicht unbedingt ein neues Verhalten gelernt, sondern durch das Diskriminationslernen verdeutlicht, in welcher Situation ein bestimmtes, schon bestehendes Verhalten, eingesetzt werden kann.

Damit soziales Lernen, wie beschrieben erfolgen kann, müssen gemäss Bandura (1986) die vier folgenden Prozesse durchlaufen werden:

1. Prozess: Aufmerksamkeit und ihre Bedingungen

Damit das Modelllernen erfolgreich sein kann, muss genügend Aufmerksamkeit geweckt werden. Bei Jugendlichen wird der Grad der Aufmerksamkeit hauptsächlich durch Abhängigkeitsbedürfnisse, Selbstwertgefühle und die Einschätzung der eigenen Kompetenzen gelenkt.

2. Prozess: Gedächtnis und seine Optimierung

Das Beobachtete muss verbal oder bildlich im Gedächtnis gespeichert werden, um später wieder eingesetzt werden zu können. Um dies zu erreichen ist die symbolische und motorische Wiederholung eines Verhaltens nötig, der jedes Mal ein Feedback hinzukommt, ansonsten kann durch Wahrnehmungsverzerrung, nicht das Wesentliche gespeichert werden, sondern eine innere individuelle Übersetzung davon.

3. Prozess: Ausführen von Verhalten

Auch wenn das beobachtete Verhalten gespeichert ist, kann es sein, dass die Ausführung nicht gelingt, da notwendige Teilfunktionen nicht beherrscht werden. Um dies beurteilen zu können, braucht es ein Feedback von aussen.

4. Prozess: Motivation und Verstärkung

Wenn die ersten drei Prozesse erfolgt sind, ist das Modelllernen gelungen. Ob das Verhalten in der Zukunft aber wirklich angewendet wird hängt von der Motivation ab. Um die Motivation zu fördern können direkte äussere Anreize wie Lob, Anerkennung, Zuwendung oder aber auch durch Geld, Essen oder neuer Kleidung, ermöglicht werden (zit. in Jugert, Rehder, Notz & Petermann, 2009, 39-41).

Diese Theorieansätze sind wichtig, um nachvollziehen zu können, warum welche Vorgehensweisen beim sozialen Kompetenztraining eingesetzt werden.

Das Ziel des sozialen Kompetenztrainings

Das soziale Kompetenztraining, auch FIT FOR LIFE-Training genannt, einer gesellschaftlichen und beruflichen Integration von Jugendlichen durch die Vermittlung sozialer Kompetenzen und beruflicher Schlüsselqualifikationen. Vor dem Hintergrund der vorweg erläuterten theoretischen Bezüge haben Jugert, Rehder, Notz und Petermann folgende inhaltliche Ziele für das soziale Kompetenztraining entwickelt:

- Aufmerksamkeit und Ausdauer
- Lern- und Leistungsmotivation
- Selbst- und Fremdwahrnehmung
- Stabiles Selbstbild
- Selbstkontrolle und Selbststeuerung
- Sorgsames Umgehen mit dem eigenen Körper
- Erkennen und Ausdrücken von Gefühlen
- Einfühlungsvermögen (Empathie, Perspektivenübernahme)
- Kommunikation
- Kooperation
- Entscheidung und Planung (Beruf, Leben, Zukunft)
- Annehmen von Lob und Kritik
- Überwinden von Misserfolgen
- Rationales (gewaltfreies) Verhalten in Konflikten (S. 50)

Trainingsmethoden

Beim sozialen Kompetenztraining wird auf schulübliche Methoden¹⁰ so weit wie nur möglich verzichtet, da die Zielgruppe meist schwache Leistungen in der Schule bringt und daran wenig Interesse zeigt. In der Regel haben die betroffenen Jugendlichen negative Erfahrungen in Lern- und Leistungsbereichen gemacht. Besonders Wert wird bei der Methodik auf klare Strukturen, Transparenz, methodische Vielfalt und Mitbestimmung gelegt (Jugert et. al., 2009, S. 55)

Zum Verfahren:

Strukturiertes Rollenspiel und Verhaltensübung

Durch Rollenspiele erhalten die Jugendlichen die Möglichkeit Verhaltensweisen einzuüben, welche sie noch nicht beherrschen. Dabei können sie in einem geschützten Rahmen Probleme artikulieren und durchdenken. Durch das Ziel die Handlungskompetenz der Jugendlichen zu erweitern, wird mit den Rollenspielen gleichzeitig versucht deren Selbstsicherheit zu erhöhen. Durch angemessene Handlungsmuster lernen die Jugendlichen Interaktionsformen, die sie in bestimmten Situationen hervorholen können. Das Idealbild hierbei wäre, dass sie diese Verhaltensmuster später im eigenen Verhaltensrepertoire übernommen.

¹⁰ Ester Weber(2012) definiert den Begriff der Methode wie folgt: «Unter Methode verstehen wir planvolles und zielgerichtetes Handeln, das professionell reflektiert wird.» (S. 20).

Die Rollenspiele sehen unterschiedliche aus und ermöglichen den Aufbau von verschiedenen Verhaltensmöglichkeiten. Dabei müssen die Jugendlichen Einfühlungsvermögen und Selbstkontrolle zeigen.

Die Themen, Zielverhalten und Auswertungsmethoden werden vom Trainer oder von der Trainerin (oder in der Schulsozialarbeit, von den Schulsozialarbeitenden) vorgegeben. Das strukturierte Rollenspiel wird in drei Phasen unterteilt:

- Vorbereitungsphase: Hier wird das Zielverhalten vorbereitet und die Rollenverteilung getroffen. Gemeinsam wird überlegt, welche Dinge helfen könnten, die Situation realistischer wirken zu lassen. Je realistischer das Setting ist, umso einfacher fällt es den Jugendlichen sich in ihre Rollen einzufinden. Bei Schwierigkeiten wird ihnen am Anfang geholfen. Gleichzeitig wird den Jugendlichen die Möglichkeit geboten ihre Ängste und Vorbehalte zu thematisieren.
- Durchführungsphase: In dieser Phase wird das Rollenspiel, wie geplant durchgeführt. Die Rollen werden auch gewechselt, damit die Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie das Verständnis für die Interaktionspartner/innen zu verbessern.
- Auswertungsphase: Hier wird eine Auswertung darüber gemacht, ob die geplanten Verhalten realisiert wurden. Damit die emotionale Anspannung, die hier sehr hoch ist, sich beruhigt, werden zuerst die Gedanken und Gefühle geäußert, die die Jugendlichen in ihrer Rolle hatten. Danach kommt eine Einschätzung über das eigene Verhalten. Zum Schluss erfolgt ein Feedback durch die Gruppenmitglieder und den Schulsozialarbeitenden.

Oftmals steigen während den Rollenspielen die Emotionen der Jugendliche auf, welche wiederum die Aufmerksamkeit erschweren. Um dies zu verhindern werden auch während des Rollenspieles emotionale Äusserungen gegeben.

Besonders wichtig ist die Reflexion des Transfers. Hierbei werden die Jugendlichen aufgefordert die gelernten Verhaltensweisen in einer Realsituation, einschliesslich der Anleitung zur Selbstbeobachtung und Verhaltenskontrolle, anzuwenden.

Verhaltensregeln

Um prosoziale Verhaltensweisen bei Jugendlichen aufzubauen, ist es wichtig Verhaltensregeln zu entwickeln oder vorzugeben. Die Regeln sollen eine relativ konfliktfreie Arbeitsatmosphäre ermöglichen. Damit die Regeln eingehalten werden, müssen in deren Festlegung alle Bedürfnisse widerspiegeln. Es muss allerdings festgelegt werden, welche Konsequenzen bei deren Nichteinhaltung folgen. Petermann et. al. (1999) (zit. in Jugert et. al., 2009) zeigen, dass äussere Verstärkungen bei sozialen Kompetenztrainings kein Erfolg aufweisen. Es geht darum, die Jugendlichen selbst zu verstärken, durch den Umgang mit Verhaltensregeln beispielsweise, wird hier die Selbststeuerung und die Selbstkontrolle gefördert. Durch das Erleben, die Regeln selbst mitgestalten zu können nimmt das Gefühl der Selbstwirksamkeit zu, welche eines der wichtigsten Bausteine zur Entwicklung sozialer Kompetenzen ist (S. 54-56).

Trainingsaufbau

Jugert et. al. (2009) beschreiben den Trainingsaufbau auf diese Art und Weise:

Stimmungslage



Besprechung von Regeln



Konzentrationsübung



Bearbeitung eines Moduls



Auswertung



Abschlussrunde

Konzentrationsübungen

Die Konzentrationsübungen dienen dem Aufbau der Aufmerksamkeit und der Steigerung der Aufnahmebereitschaft. Im FIT FOR LIFE-Training wird die progressive Muskelentspannung nach E. Jacobsen (1990) vorgeschlagen, da sie für Jugendliche sehr geeignet ist. Das unangenehme Gefühl, dass man ausgeliefert ist, wird durch diese Methode vermieden. Das Prinzip ist so: Die Muskeln werden für eine kurze Zeit angespannt und dann entspannt. Die Entspannung muss in jedem Teil des Körpers wahrgenommen werden, damit die Jugendlichen lernen sich gezielt zu entspannen.

Trainingsrituale

Am Anfang der Trainingsstunde wird eine Befindlichkeitsrunde gemacht und die Stimmungslage aller Teilnehmenden zu checken. Zugleich lernen die Jugendlichen ihre Gefühle zu erkennen und auch zu verbalisieren. Der oder die Sozialarbeitende fängt als Modell mit der Befindlichkeitsrunde an und zeigt auf diese Weise, dass jede Befindlichkeit akzeptiert und ernst genommen werden soll. Wenn ein grösseres Problem noch während des Trainings hervor kommt, wird sofort darauf eingegangen. Würde dies nicht gemacht, so könnte die Konzentration auf die Trainingsinhalte verloren gehen und somit das Training nicht realisiert werden können. Die Stimmungsabfrage kann auch durch farbige Signalkarten vollzogen werden. Eine rote, eine gelbe und eine grüne Karte, die der Reihe nach „mir geht es nicht gut“, „mir geht es mittelmässig“ oder „mir geht es gut“ vermitteln sollen.

Gruppenzusammensetzung

Die Gruppenzusammensetzung ist von hoher Relevanz, denn sie beeinflusst, die Motivation, den Umgang miteinander und die aktive Mitarbeit. Um eine angemessene Gruppendynamik herzustellen ist es geeigneter, diejenigen zusammenzusetzen, welche vergleichbare Lern- und Leistungsvoraussetzungen und kognitive Fähigkeiten aufweisen. Denn damit wird eine Über- oder Unterforderung vermieden, und somit auch der Motivationsverlust. Damit diejenigen Jugendlichen, welche eine stärkere emotionale Ausdrucksfähigkeit haben nicht von den Anderen, die diese Fähigkeit nicht beherr-

schen, nicht demotiviert werden, sollte auch darauf geachtet werden. Ausserdem muss der Anforderungsniveau für die Jugendlichen, welche nicht Gefühle und persönliche Dinge sprechen können, angepasst werden.

Die Erfahrung hat nicht eindeutig zeigen können, ob die Gruppen nach den Geschlechter getrennt werden sollten oder nicht. Doch durch die Mischung der Geschlechter kommen viele verschiedene Ideen und Themen auf, die produktiv sein können.

Problematisch kann es werden, wenn ein Einzelner versucht das Training zu „zerstören“. Dann sollten sich die Schulsozialarbeitenden über die Gruppenzusammenstellung Gedanken machen und eventuell eine Änderung vornehmen. Dies wird dann gemacht, wenn die Gruppenmitglieder einander gegenseitig behindern (Bert Jugert, Anke Rehder, Peter Notz & Franz Petermann, 2009, S. 57-62).

Diese detaillierte Vorstellung des sozialen Kompetenztrainings sollte einen Eindruck eines derartigen Präventions- und Interventionsmodells ermöglichen, so wie er in der Schulsozialarbeit angewendet wird.

5 Schlussfolgerungen

Nach der Erarbeitung der vorliegenden Bachelor-Arbeit zu den Wirkungszusammenhängen der psychosozialen Entwicklung von Kinder, welche physische häusliche Gewalt erlebt haben und der Entwicklung der Jugendgewalt, kann nun auch die zweite Fragestellung, die zu Beginn dieser Bachelor-Arbeit formuliert wurde beantwortet werden. In der Folge wird die Autorin die Relevanz für die Schulsozialarbeit aufzeigen und die Bachelor-Arbeit mit den Schlussgedanken und einem Ausblick beenden.

5.1 Beantwortung der Fragestellungen

Die zweite Fragestellung lautete wie folgt:

2. Wie kann die Soziale Arbeit und insbesondere die Schulsozialarbeit auf der Handlungsebene intervenieren und präventiv wirken?

Die Autorin dieser Bachelor-Arbeit hat die Handlungsmöglichkeiten der Sozialen Arbeit anhand der kompetenzorientierten Familienarbeit nach Kitty Cassée, Barbara Los-Schneider und Han Spanjaard (2009) vorgestellt. Obschon die Soziale Arbeit noch eine Menge Alternativen in der Handlungsebene hätte, entschied sich die Autorin für die Methode der Kompetenzorientierten Familienarbeit. Dadurch, dass sich aus dem Kapitel 2 und fortfolgende gezeigt hat, dass das Familiensystem besonderen Einfluss auf die häusliche Gewalt und die Jugendgewalt hat, dünkte es die Autorin, dass die Prävention und Intervention zu diesem Problem, an der Familie ansetzen sollte.

Die Schulsozialarbeit hingegen hat das Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten und bei der Lebensbewältigung zu unterstützen. Wie im Kapitel 4 erwähnt wurde, ist dies anhand der drei Funktionen der Früherkennung, Intervention und Prävention möglich. Obwohl die Schulsozialarbeit viele Präventionsprojekte lanciert, liegt das Schwergewicht noch immer bei der Beratung von Individuen. In Anbetracht des Themas der Jugendgewalt, hat sich die Autorin für die Erklärung des sozialen Kompetenztrainings entschieden, welche sie in ihrer Praxiserfahrung mehrmals selbständig und mit Erfolg durchgeführt hat. Durch die Theorieansätze von Bandura und Dodge und die darauf aufgebaute Methodik des sozialen Kompetenztrainings ist ein roter Faden zu erkennen, der den Anforderungen der „Behandlung“ von aggressiven Jugendlichen entspricht.

5.2 Relevanz für die Schulsozialarbeit

Das Gewaltverhalten von Kindern und Jugendlichen ist für alle Felder der professionellen der Sozialen Arbeit, welche in ihrer Tätigkeit mit Kindern und Jugendlichen arbeiten von Relevanz. Die Schulsozialarbeit ist eines dieser professionellen Felder der Sozialen Arbeit. Besonders für die Sozialarbeit und die Sozialpädagogik kann diese Bachelor-Arbeit nutzbringend sein, da es sich grundsätzlich mit diesem Klientel in ihren Professionen befasst. Trotzdem enthält sie auch viele interessante Aspekte für Sozialarbeitende, welche nicht auf dem Gebiet der Schulsozialarbeit tätig sind,

denn es befasst sich zusätzlich mit Kleinkindern und Familien in verschiedenen problematischen Lebenslagen.

5.3 Schlussgedanken und Ausblick

Für die Autorin dieser Bachelor-Arbeit war die Auseinandersetzung mit den komplexen Wirkungszusammenhängen von Gewalt in der Kindheit und Jugendgewalt sehr geistvoll und interessant. Das viele neugewonnene Wissen empfand sie als sehr mitreissend und anregend zum Denken.

Besonders ergreifend empfand die Autorin das Verständnis, dass die Gewalt in unserer Gesellschaft dauernd zu sein scheint und eine gewaltfreie Welt wohl kaum erreichbar ist. Darüber hinaus ist die Autorin auf das Erkenntnis gestossen, dass die schwache sozio-ökonomische und sozio-ökologische Lage einer Familie einen Grundbaustein für die entstehende Gewalt, in ihr selbst, bereitstellt.

Literaturverzeichnis- und Quellenverzeichnis

- Ainsworth, Mary (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Albrecht, Friedrich (1999). *Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession. Zur Bedeutung und Entwicklung des Interkulturellen Dialogs im Studium der Sozialen Arbeit*. Gefunden unter <http://www.f-albrecht.eu/zuerich/sozarbmr.pdf>
- Altenthan, Sophia, Betscher-Ott, Sylvia, Gotthardt, Wilfried, Hobmair, Hermann (Hrsg.), Höhle, Reiner, Ott, Wilhelm, et. al. (2008). *Psychologie*. (4. überarb. Aufl.). Troisdorf: Bildungsverlag EINS GmbH
- AvenirSozial (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Bern.
- Bänziger, Vreni, Bass, Barbara, Decurtins, Lu, Eggenberger, Marlene, Fausch, Sandra, Fleischli, Marlene, et. al. Fachstelle für Gleichstellung Stadt Zürich, Frauenklinik Maternité, Stadt Spital Triemli Zürich, Verein Inselhof Triemli, Zürich (Hrsg.). (2007). *Häusliche Gewalt erkennen und richtig reagieren* (1., Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Bowlby, John (2008). *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. München: Reinhardt.
- Bundesamt für Sozialversicherungen (2011). *Informationsportal Jugend und Gewalt*. Gefunden unter <http://www.jugendundgewalt.ch/de/themen/gewaltverhalten.html>
- Cassée, Kitty, Los-Schneider, Barbara & Spanjaard, Han (2009). *KOFA-Manual. Handbuch für die Kompetenzorientierte Arbeit mit Familien*. (2., Aufl.). Bern: Haupt Verlag.
- Eisner, Manuel, Ribeaud, Daniel & Locher, Rahel (2008). *Prävention und Jugendgewalt. Beiträge zur sozialen Sicherheit*. Bern: BBL Bundespublikationen.
- Frey, Dieter & Irle, Martin (Hrsg.). (2002). *Theorien der Sozialpsychologie. Band 2. Gruppen-Interaktions- und Lerntheorien*. (2. Überarb. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Garbe, Elke (2015). *Das kindliche Entwicklungstrauma. Verstehen und bewältigen*. Stuttgart: KlettCotta.
- Gräfe, Robert, Härring, Marius & Witte, D. Matthias (Hrsg.). (2015). *Körper und Bewegung in der Jugendbildung. Interdisziplinäre Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hurrelmann, Klaus & Bründel, Heidrun (2007). *Gewalt an Schulen. Pädagogische Antwort auf eine soziale Krise* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus, Rixius, Norbert & Schirp, Heinz (1999). *Gewalt in der Schule. Ursachen, Vorbeugung, Intervention*. (aktual. Neuaufl.). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Jannan, Mustafa (2010). *Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln* (3. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.

- Jugert, Gert, Rehder, Anke, Notz, Peter, Petermann, Franz (2009). *Soziale Kompetenz Für Jugendliche. Grundlagen und Training*. (6., überarb. Aufl.). München: Juventa Verlag.
- Kavemann, Barbara & Kreyssig, Ulrike (2013). *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt*. Berlin: Springer VS.
- Lamnek, Siegfried, Ottermann, Ralf (2004). *Tatort Familie: Häusliche Gewalt im gesellschaftlichen Kontext*. Opladen: Leske + Budich.
- Lamnek, Siegfried, Luedtke, Jens, Ottermann, Ralf & Vogl, Susanne (2012). *Tatort Familie. Häusliche Gewalt im gesellschaftlichen Kontext*. (3. Überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Marx, Alexandra (2001). *Devianz und Selbstentwicklung im Jugendalter*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Polizeiliche Kriminalstatistik [PKS]. (2015). *Jahresbericht 2014. Kriminalität und Strafrecht*. Neuchâtel: Autor.
- Ribeaud, Denise, Eisner, Manuel (2009). *Entwicklung von Gewalterfahrungen Jugendlicher im Kanton Zürich*. Oberentfelden: Sauerländer Verlage AG.
- Rupp, Ralf & Knoll, Ulrich (2007). *Kinder unserer Zeit. Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. Ursachen und Ansätze zur Prävention*. Erlangen: Sardes Verlag.
- Schubarth, Wilfried (2010). *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Von Schlippe, Arist & Schweitzer Jochen (2012). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung 1. Das Grundlagenwissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Weber, Esther (2012). *Beratungsmethodik in der Sozialen Arbeit. Das Unterrichtskonzept der Beratungsmethodik an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit*. Luzern: interact Verlag.
- Weltgesundheitsorganisation (2003). *Zusammenfassung*. Gefunden unter http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_ge.pdf
- Wuesst, Ivo (2013, 26. Juni). «Albert Bandura, Social Learning and his Bobo Dol experiment.» in Youtube. Gefunden unter https://www.youtube.com/watch?v=6gCH_s9vQkw4
- Ziegele, Uri & Gschwind, Kurt. (2010). *Intervention, Prävention, Früherkennung: drei Funktionen, viele Kompetenzen*. Sozialaktuell, (12)